

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA  
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO  
Área de Concentração: Gestão de Negócios**

**A FORMAÇÃO DE MESTRES EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO  
DOS PROGRAMAS UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE**

**Dissertação de Mestrado**

**ROSANE CALGARO FESTINALLI**

**Londrina  
2003**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**ROSANE CALGARO FESTINALLI**

DISSERTAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE MESTRES EM ADMINISTRAÇÃO: UM ESTUDO  
DOS PROGRAMAS DA UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE.**

Trabalho de dissertação apresentado para conclusão do Programa de Pós-Graduação em Administração em nível de mestrado da Universidade Estadual de Maringá/ Universidade Estadual de Londrina, orientado pelo Dr. Gilmar Masiero.

LONDRINA  
2003

**ROSANE CALGARO FESTINALLI**

**A FORMAÇÃO DE MESTRES EM ADMINISTRAÇÃO: UM  
ESTUDO DOS PROGRAMAS DA UEM/UEL, UFPR,  
UNISINOS e UNINOVE.**

Trabalho de Dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Mestrado em Administração – Área de Concentração: Gestão de Negócios, do Departamento de Administração, da Universidade Estadual de Londrina, aprovado pela seguinte banca examinadora:

**Gilmar Masiero, Dr.**

**Orientador**

**Eliza Yoshie Ichikawa, Dr<sup>a</sup>.**

**Lucy Woellner dos Santos, Dr<sup>a</sup>.**

**Londrina, 16 de dezembro de 2003.**

Dedico:

Às filhas Natália e Cíntia, ao marido Alceu,  
pelo apoio incondicional  
durante todo o período de estudo.

Aos pais, José e Geralda,  
pelo incentivo constante.

## **AGRADECIMENTOS**

**A Deus**, pela força e persistência concedidas, tão necessárias para a conclusão desta etapa.

**À amiga Liliane Canopf**, pela companhia, carinho, apoio e disposição para a busca das soluções nas diferentes situações em que nos encontramos juntas no período do mestrado.

**Aos professores Gilmar Masiero e Elisa Y. Ichikawa**, pela orientação, ensinamentos, apoio e dedicação que jamais serão esquecidos.

**Aos amigos** Edival Teixeira, Marlize Oliveira, Helói Decarli que contribuíram com questionamentos e sugestões para a redação do trabalho final.

**Aos docentes e discentes** pesquisados, pela disponibilidade de tempo e atenção para responder as questões que permitiram efetivar este trabalho.

**Às revisoras Loraci e Cláudia**, que gentilmente contribuíram na revisão gramatical do texto.

## RESUMO

Esta dissertação busca analisar se as ações docentes, em diferentes programas de pós-graduação em Administração, enfatizam a formação de profissionais para atividades de ensino e pesquisa ou outras relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho. Para responder a essa questão, diferentes programas de pós-graduação em Administração foram analisados: três de mestrado acadêmico (UEM/UEL, UFPR, UNISINOS) e um de mestrado profissional (UNINOVE). Trata-se de um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, desenvolvido a partir da coleta de dados primários e secundários. Os dados primários foram obtidos através de questionários aplicados a docentes e discentes dos programas sob análise. Os dados secundários foram coletados a partir da consulta a documentos diversos, que contribuíram para a compreensão do contexto do mestrado em Administração no Brasil. A análise dos dados ocorreu pela construção da explanação sobre os casos. As evidências foram examinadas à luz das proposições teóricas significativas para o estudo. A pesquisa realizada mostra que os programas analisados apresentam divergências entre a proposta e as diversas ações docentes desenvolvidas. Muitas dessas contradições podem ser vistas também na leitura dos documentos oficiais do sistema de pós-graduação no Brasil, que tanto na criação do mestrado acadêmico, quanto na criação do mestrado profissional e na avaliação realizada pela CAPES, não diferenciam a formação para o mercado e a formação para a academia. A existência das contradições acabou refletindo nas ações desenvolvidas pelos programas de pós-graduação.

**Palavras-chave:** mestrado acadêmico; mestrado profissional; universidade, mercado de trabalho.

## ABSTRACT

This dissertation aims at analyzing whether teachers' actions, in different Business Administration post-graduation programs, emphasize professionals' formation to teaching and research activities or to other ones related to immediate work market demands. To answer this question, different Business Administration post-graduation programs were analyzed: three Academic Master's degree courses (UEM/UEL, UFPR, UNISINOS), and one of Professional Master's degree (UNINOVE). It deals with a multiple cases study, with qualitative approach, developed from the collection of primary and secondary data. The primary data were obtained by means of questionnaires applied to teachers and students of the programs under analysis. The secondary data were collected from consultation to diverse documents, which contributed to the comprehension of Business Administration Master's degree course context in Brazil. The data analysis occurred by cases explanation construction. Evidences were examined at the light of significant theoretical propositions to the study. The research done shows that the analyzed programs present divergences between the proposal and the several teachers' actions developed. Many of these contradictions can also be seen in the reading of official documents of post-graduation system in Brazil, that either in the creation of academic Master's course, or the creation of professional Master's one, and in the evaluation performed by CAPES, don't differentiate the formation to the market and the one to the academy. The existence of contradictions ended on a reflection on the actions developed by post-graduation programs.



**Key-words:** academic Master's course; professional Master's course;  
university; work market

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Situação dos Programas de Pós-Graduação em Administração em Desembro/2003.....	67
Quadro 2 - Ponderação dos Quesitos de Avaliação.....	80
Quadro 3 - I Proposta do Programa .....	80
Quadro 4 - II Corpo Docente .....	81
Quadro 5 - III Atividades de Pesquisa .....	81
Quadro 6 - IV Atividades de Formação .....	82
Quadro 7 - V Corpo Discente .....	82
Quadro 8 - VI Teses e Dissertações .....	83
Quadro 9 - VII Produção Intelectual .....	83
Quadro 10 - Critérios Mínimos para Recomendação e Critérios de Excelência.....	84
Quadro 11 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UEM/UEL.....	89
Quadro 12 – Composição do Corpo Docente.....	90
Quadro 13 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UFPR .....	99
Quadro 14 – Composição do Corpo Docente do Programa UFPR .....	100
Quadro 15 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UNISINOS.....	106
Quadro 16 – Composição do Corpo Docente do programa UNISINOS .....	107
Quadro 17 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UNINOVE.....	115
Quadro 18 – Composição do Corpo Docente do Programa UNINOVE.....	116

## LISTA DE SIGLAS

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNINOVE – Centro Universitário Nove de Julho

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente

CFE – Conselho Federal de Educação

CESu – Conselho de Ensino Superior

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

FOPROP – Fórum dos Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação

INFOCAPES – Revista Eletrônica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente

PPA – UEM/UEL - Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina

EGEPE – Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Empresas Emergentes

# SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	<b>iv</b>
<b>RESUMO</b> .....	<b>v</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTA DE QUADROS</b> .....	<b>viii</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b> .....	<b>ix</b>
<b>1 - INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA .....	2
1.2 OBJETIVO GERAL .....	5
1.2.1 Objetivos Específicos.....	5
1.3 JUSTIFICATIVA.....	6
1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	7
<b>2 - REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>9</b>
2.1 O QUE É UNIVERSIDADE .....	9
2.1.1 A Universidade como <i>locus</i> de Reflexão e Crítica .....	15
2.1.1.1 A Preparação de Profissionais para a Academia.....	17
2.1.2 A Universidade como <i>locus</i> de Formação de Profissionais para o Mercado .....	27
2.1.2.1 A Atuação do Profissional de Administração .....	29
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	41
3.2 <i>DESIGN</i> DA PESQUISA.....	42
3.3 DADOS: PROCEDÊNCIA E PROCEDIMENTOS DE COLETA.....	43
3.4 ANÁLISE DOS DADOS .....	46
3.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS .....	47
<b>4. O CONTEXTO DO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO</b> .....	<b>50</b>
4.1 O HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E DO MESTRADO ACADÊMICO .....	50
4.2 O MESTRADO PROFISSIONAL .....	68
4.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO <i>STRICTO SENSU</i> .....	74
<b>5 OS PROGRAMAS DE MESTRADO EM ANÁLISE</b> .....	<b>87</b>
5.1 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UEM/UEL ...	87
5.1.1 Organização Curricular .....	89
5.1.2 Composição do corpo docente .....	90
5.1.3 Articulação entre graduação e pós-graduação .....	90
5.1.4 A percepção dos docentes .....	91
5.1.5 A percepção dos discentes.....	94
5.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UFPR.....	97
5.2.1 Organização Curricular .....	98
5.2.2 Composição do corpo docente .....	99

5.2.3 Articulação entre Graduação e Pós-graduação .....	100
5.2.4 A percepção dos docentes .....	101
5.2.5 A percepção dos discentes .....	103
5.3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNISINOS	104
5.3.1 Organização Curricular .....	105
5.3.2 Composição do corpo docente .....	107
5.3.3 Articulação entre Graduação e Pós-graduação .....	107
5.3.4 A percepção dos docentes .....	109
5.3.5 A percepção dos discentes .....	110
5.4 O MESTRADO PROFISSIONAL DA UNINOVE .....	112
5.4.1 Organização Curricular .....	113
5.4.2 Composição do corpo docente .....	115
5.4.3 Articulação entre graduação e pós-graduação .....	116
5.4.4 A percepção dos docentes .....	117
5.4.5 A percepção dos discentes .....	119
<b>6 CONCLUSÕES .....</b>	<b>121</b>
6.1 Sobre o exercício metodológico realizado no estudo .....	121
6.2 Sobre os principais objetivos e a organização curricular dos programas .....	122
6.3 Sobre as linhas de pesquisa .....	123
6.4 Sobre a Composição do Corpo Docente e Articulação entre Graduação e Pós-Graduação .....	124
6.5 Sobre o Direcionamento das Ações Docentes para Formação de Profissionais para a Academia e/ou para o Mercado de Trabalho .....	126
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 1 .....</b>	<b>133</b>
QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES .....	133
QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES .....	137

## 1 - INTRODUÇÃO

As primeiras universidades enfatizavam a busca do saber desinteressado, sem necessidade de aplicabilidade do conhecimento produzido. Mais tarde, o desenvolvimento econômico e social, no período posterior a Revolução Industrial, influenciou profundamente a mudança de foco das instituições universitárias. O ensino superior passou a ser pré-requisito para o atendimento da demanda gerada pelas organizações empresariais, que precisavam de profissionais qualificados. Além disso, os níveis de graduação e pós-graduação passaram a ter como finalidade a preparação de docentes para atuação nas instituições de ensino.

No caso brasileiro, a observação de algumas publicações acerca do tema pós-graduação, remete a constatação de que existem estudos, em grande parte de caráter quantitativo, que revelam uma expansão no sistema. Segundo autores como Spagnolo (1995), Spagnolo & Günther (1986) e Velloso (2002), essa expansão está ligada a dois fatores principais: o aumento do número de programas determinado pela demanda existente e algumas ações, por parte dos órgãos governamentais, que colaboraram para a melhoria da qualidade dos cursos, com destaque para a política de avaliação dos programas adotada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente – CAPES. Isso demonstra uma atuação positiva tanto das universidades quanto dos órgãos de fomento envolvidos no processo. Também são abordadas nas publicações, pesquisas que demonstram o destino profissional de mestres e doutores e a contribuição dos cursos para a atuação profissional dos mesmos.

Por outro lado, alguns autores (FIORIN 1998; BEIGUELMAN 1998; GUIMARÃES & CARUSO 1996; CAVALHEIRO & NEVES 1998; TARGINO 1999;

GUIMARÃES & GOMES 2000), com estudos de caráter qualitativo, enfocam disfunções no desempenho do sistema nacional de pós-graduação. As publicações abordam temas que abordam críticas ao processo de avaliação e novas propostas de organização dos programas nos aspectos curricular, produção científica, pesquisa e integração com a graduação. O modelo seqüencial do mestrado como pré-requisito para o ingresso no doutorado e o longo período de tempo necessário para a titulação também são discutidos.

A divulgação desses estudos, qualitativos e quantitativos, demonstra haver entre os pesquisadores algumas divergências relacionadas às interpretações sobre as finalidades da pós-graduação *stricto sensu*. O questionamento que circunda tais divergências é se o aumento acelerado do número de programas de pós-graduação, ocorrido nas últimas décadas, representa ganhos em termos de qualidade da formação obtida pelos profissionais.

## 1.1 TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

Os programas de pós-graduação no Brasil em nível de mestrado e doutorado foram regulamentados a partir de 1965. O primeiro curso, na área de Administração Pública, foi ofertado pela Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 1967. “A década de setenta testemunhou notável crescimento da pós-graduação *stricto sensu*, em todas as áreas, e o aparecimento de boa parte dos programas de Administração hoje existentes” (VELLOSO, 2002, p.62 e 64).

De acordo com os documentos que descrevem a atuação do sistema nacional de pós-graduação (Parecer 977/65, I, II e III Plano Nacional de Pós-

graduação), o desenvolvimento e a expansão nesse âmbito ocorreram de forma linear, com a adoção de um modelo importado da sistemática norte-americana. O parecer nº 977/65 de 03/12/65, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE), foi elaborado com o objetivo de conceituar os cursos de pós-graduação no Brasil, dando-lhes uma definição exata de sua natureza e fins específicos, para evitar as interpretações imprecisas que até então vinham ocorrendo. Além de promover o esclarecimento sobre o conceito e as características da pós-graduação, o parecer teve a incumbência de efetuar a sua regulamentação.

Tratando-se da caracterização dos cursos de mestrado e doutorado, o Parecer 977/65 determina a necessidade de grande flexibilidade no programa de estudos, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao aluno que deve ter a orientação de um diretor de estudos. O programa precisa ser baseado em seminários, trabalhos de pesquisa e atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos. Isso representa um direcionamento das atividades da pós-graduação *stricto sensu* para formação de docentes e pesquisadores já a partir do mestrado (Parecer 977/65). Esta é a concepção de mestrado que permeou todo o tempo de atuação do sistema nacional de pós-graduação *stricto sensu* e que permanece até os dias de hoje.

Quando aborda os fatores que considera responsáveis pelo sucesso da pós-graduação brasileira Spagnolo (1995), afirma que o processo sistemático de avaliação, realizado pela CAPES, tem grande contribuição na garantia de qualidade dos cursos:

O reconhecimento que a avaliação da CAPES tem junto à comunidade acadêmica e o impacto dos conceitos em termos de prestígio para a instituição e de acesso a mais recursos, fazem com que os resultados dessa avaliação sejam adotados, para todos os efeitos, como índices oficiais da qualidade dos cursos e, por consequência, do sistema de pós-graduação como um todo (SPAGNOLO, 1995, p. 8).



Ao dissertar sobre o processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior na América Latina, Aragón (1998) afirma que, no caso da pós-graduação, o processo de avaliação vai além de medir a qualidade de um programa pelo domínio que os estudantes possuem do conhecimento de sua especialidade. Pretende conhecer também as condições sob as quais essa formação ocorre, com que recursos e se o programa está efetivamente alcançando as expectativas acadêmicas a que se propôs.

Fazendo uma comparação entre Brasil, Argentina e México, o Brasil é o país que possui a experiência avaliativa mais antiga e consolidada. Inspirada na sistemática norte-americana o processo é conduzido pela CAPES desde 1975. O processo possibilita a avaliação da produtividade científica-intelectual e sua relação com a proposta do curso (ARAGÓN, 1998).

Essas considerações, aliadas às discussões feitas por alguns autores (NEVES, 1998; BEIGUELMAN 1998) sobre a necessidade de direcionamento dos estudos do mestrado para a formação de pesquisadores independentes, despertam o interesse para uma investigação acerca da relação entre as finalidades do mestrado expostas pela CAPES, as ações desenvolvidas pelos docentes nos cursos, a percepção de docentes e discentes e as propostas dos programas. A observação de estudos que apresentam dados sobre o destino profissional dos egressos dos programas de mestrado em Administração (VELLOSO 2002; SPAGNOLO & GÜNTHER 1986) incita a realização de uma análise a partir do seguinte questionamento: **As ações docentes, em diferentes programas de pós-graduação em Administração, enfatizam a formação de profissionais para atividades de ensino e pesquisa ou outras relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho?**

## 1.2 OBJETIVO GERAL

Verificar se as ações docentes nos programas de pós-graduação em Administração da UEM/UEL (Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina), UFPR (Universidade Federal do Paraná), UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos) e UNINOVE (Centro Universitário Nove de Julho) enfatizam a formação de profissionais para as atividades de ensino e pesquisa ou outras relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho.

### 1.2.1 Objetivos Específicos

1. Apresentar o histórico da pós-graduação no Brasil;
2. Caracterizar o mestrado acadêmico, sua origem e situação atual;
3. Apresentar a proposta de flexibilização da pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado que possibilitou a estruturação do mestrado profissional;
4. Descrever o processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* realizado pela CAPES;
5. Levantar as propostas dos programas de mestrado em Administração da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE;
6. Analisar o direcionamento das ações desenvolvidas pelos programas de mestrado da área de Administração da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE, com base na percepção de docentes e discentes.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

As principais publicações sobre o desempenho da pós-graduação, em grande parte estudos quantitativos, estão voltadas para a avaliação dos cursos de acordo com os critérios da CAPES, bem como para o levantamento de dados que poderão servir de subsídio para uma reestruturação do sistema nacional de pós-graduação (VELLOSO, 2002; GUIMARÃES & CARUSO, 1996; NETO, 1995; SPAGNOLO, 1998). Dentre as diversas questões já trabalhadas existem dados que demonstram, principalmente na área de Administração, que o destino profissional de grande parte dos egressos dos programas de mestrado é o mercado de trabalho no ramo empresarial, em detrimento da academia. Esse projeto estará ampliando o quadro de publicações sobre pós-graduação, através de uma análise qualitativa de quatro casos sobre o direcionamento de ações para a formação de docentes e pesquisadores ou profissionais para as demandas imediatas do mercado.

Os programas investigados estão localizados em diferentes capitais e cidades do interior dos estados, que apresentam distintas características regionais, mas que tiveram um fato comum, a grande proliferação de cursos de ensino superior nas regiões em que estão inseridos. Esse fato constitui-se uma das razões apresentadas para a abertura dos cursos de pós-graduação com a finalidade de capacitar os docentes para atuarem na graduação. Porém, conforme Velloso (2002), o índice de egressos dos programas de Administração em geral que tem como destino profissional a academia fica abaixo de 50% . Percebe-se que o ramo empresarial também tem gerado uma demanda considerável por profissionais com formação além da oferecida pela pós-graduação *lato sensu*, o que desperta o interesse para um conhecimento mais profundo da realidade de alguns programas.

Os programas de mestrado profissional foram criados principalmente para atender à necessidade de formação de profissionais para o mercado de trabalho. A estruturação desses programas prevê características diferenciadas do mestrado acadêmico. Dentre elas estão: abordagem de problemas da realidade empresarial (estudos de caso, simulações, visitas técnicas), experiência do corpo docente em organizações empresariais, parcerias com empresas públicas e privadas e formatos alternativos para os trabalhos de conclusão. Porém, a titulação também confere a possibilidade do exercício da docência.

O programa de mestrado profissional incluso neste estudo constitui-se uma possibilidade de conhecer o direcionamento das ações desenvolvidas para a formação de mestres nessa modalidade. É pertinente verificar, portanto, se as ações empreendidas pelos programas de mestrado selecionados, estão mais orientadas para a formação de docentes e pesquisadores ou para formação de profissionais para o mercado de trabalho.

#### 1.4 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O presente estudo foi desenvolvido e sistematizado em seis capítulos. O primeiro capítulo expõe o tema e o problema de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos determinados para responder à questão de pesquisa. Além disso, expõe a justificativa para a efetivação do trabalho.

O segundo capítulo apresenta a fundamentação teórica consultada que serviu de base para a análise dos dados coletados. Nele são abordados temas relacionados ao surgimento da universidade e à sua função na sociedade. A universidade é discutida sob dois âmbitos: da reflexão e da crítica, com a preparação

de profissionais para a academia; da formação de profissionais para o mercado, com ênfase na atuação do profissional de Administração.

A metodologia pertinente à operacionalização da pesquisa é o assunto do terceiro capítulo, no qual são apresentadas as perguntas de pesquisa, o design da pesquisa, a população, procedência e forma de coleta de dados, a efetivação da análise dos mesmos e a definição de alguns termos considerados essenciais na condução do estudo.

O quarto capítulo faz uma abordagem sobre o contexto do mestrado em Administração que contribui para a compreensão do panorama atual da pós-graduação na área. Historiciza a pós-graduação no Brasil e o mestrado acadêmico, a estruturação do mestrado profissional e o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu* realizado pela CAPES.

Os programas de mestrado, escolhidos para este estudo, estão descritos no quinto capítulo da dissertação. Esse capítulo expõe os aspectos considerados relevantes para análise, retirados das propostas dos programas, bem como, a descrição da pesquisa feita com docentes e discentes, conforme previsto na metodologia do estudo. São abordadas as linhas de pesquisa, área de concentração, organização curricular, composição do corpo docente, articulação entre graduação e pós-graduação e percepção de docentes e discentes.

O sexto capítulo conclui a dissertação, analisando as finalidades do mestrado expostas pela CAPES, a fundamentação teórica sobre formação de profissionais para a academia e para o mercado, as propostas dos programas e a percepção de docentes e discentes sobre os programas a que pertencem. Além disso, apresenta sugestões para estudos posteriores relacionados à pós-graduação.

## 2 - REFERENCIAL TEÓRICO

A condução de uma investigação prevê a estruturação de uma fundamentação teórica que servirá de base para a realização da análise dos dados coletados. Considerando a pergunta de pesquisa e os objetivos estabelecidos para este estudo observa-se que, discutir as ações docentes nos programas de mestrado em análise e verificar a formação de professores e pesquisadores ou profissionais para o mercado, implica se reportar ao conceito de universidade e à sua função na sociedade. Além disso, é necessária a compreensão da universidade como espaço de reflexão e crítica e de formação de profissionais para o mercado.

### 2.1 O QUE É UNIVERSIDADE

A universidade tem origem na Idade Média, possivelmente no século XII. Nessa época o termo, universidade, identificava uma comunidade de professores e alunos que tinha o reconhecimento da autoridade eclesiástica ou civil. Dentre as principais características das universidades medievais estão: o conservadorismo, as polêmicas teológicas, o regime de internato, as aulas orais e a defesa de tese no final dos estudos (WANDERLEY, 1999).

A ênfase das universidades medievais estava voltada para um saber desinteressado, sem a preocupação com a aplicabilidade do conhecimento. As instituições foram criadas, inicialmente, para formar a elite, que ocuparia os cargos mais relevantes dos governos. A Revolução Industrial e a consolidação do modo de produção capitalista determinaram a necessidade de especialização, que teve na

universidade, um de seus locais de disseminação e formação. O desenvolvimento econômico e social passou a determinar os rumos das instituições universitárias. Já não era só a elite que precisava de formação, também os jovens da classe média viam na universidade a oportunidade para a formação profissional (WANDERLEY, 1999).

Conforme Marques (1997), as primeiras universidades surgiram no ocidente, especificamente no continente europeu (Bolonha 1108, Paris 1211, Pádua 1222, Nápoles 1224, Oxford 1249, Cambridge 1284). Na América Latina os primeiros países que tiveram a implantação de universidades foram: México, Cuba, Guatemala, Peru, Chile e Argentina (WANDERLEY, 1999). O Brasil teve a criação da primeira universidade em 1920, sendo denominada de Universidade do Rio de Janeiro. A partir de um decreto emitido pelo governo central, alguns estados passavam a ter o direito de possuir universidade, desde que fosse seguido o modelo de organização da Universidade do Rio de Janeiro.

Wanderley (1999) relata que, no caso da América Latina, a implantação das universidades seguiu dois modelos principais: o alemão e o francês. O modelo alemão, do século XIX, estabelecia um vínculo indispensável entre a pesquisa científica e o ensino superior. No modelo francês a atividade científica era vinculada aos institutos independentes e a universidade voltava-se para a formação profissional.

Para Zainko (1998), a universidade brasileira teve a determinação de defender uma educação superior para a formação profissional, com caráter utilitarista, sem a preocupação com a cultura nacional e o saber desinteressado. A instituição era reconhecida como um centro de estudos e de elaboração do conhecimento, que vai além da transmissão de conteúdos. Esse é um aspecto

considerado fundamental porque distingue a escola da universidade. O período entre 1860 e 1940 foi caracterizado como uma fase de diversificação, expansão e profissionalização do meio universitário no Brasil. O ensino superior passou a ser visto como fomento da promoção social, progresso científico e econômico, formação das elites e dos quadros sociais.

Uma descrição que contempla com clareza a perspectiva adotada para as universidades brasileiras, é a exposição do fundador da Universidade de Brasília, Darcy Ribeiro (citado por ZAINKO, 1998 p. 41) em 1961:

Ao ingressar na era tecnológica, a ciência e a técnica passaram a constituir para nós, também, ingredientes fundamentais dos processos produtivos e seu domínio, um imperativo da autonomia nacional. Se fracassarmos neste desafio justamente no momento em que nos tornamos independentes sob tantos títulos, ver-no-emos novamente subordinados. Já não dependemos da importação de automóveis, geladeiras e televisores, mas da técnica que os produziu e os aperfeiçoa constantemente. Por muitos anos estivemos na condição de Índios Xavantes que, ao aprenderem a utilizar machados de aço, não mais puderam prescindir deles e se viram atados a seus fornecedores...Só seremos realmente autônomos quando a renovação das fábricas, aqui instaladas, se fizer pela nossa técnica, segundo procedimentos surgidos dos estudos de nossas matérias-primas e de nossas condições peculiares de produção e de consumo. Só por este caminho poderemos acelerar o ritmo de incremento de nossa produção, de modo a reduzir e, um dia, anular a distância que nos separa dos países tecnologicamente desenvolvidos e que se apartam cada vez mais de nós pelos feitos de seus científicos e técnicos.

Wanderley (1999) concorda com Zainko (1998) dizendo que o ensino universitário no país enfatiza quase que absolutamente a formação profissional, em detrimento das atividades de pesquisa. Afirma que a universidade brasileira possui dois problemas crônicos, ligados aos modelos (alemão e francês) que influenciaram a sua instituição: a conciliação do ensino profissional com a atividade científica, espelhado pelo modelo alemão; a formação de dirigentes de alto nível e sua ligação com a universidade, advinda do modelo francês.

Alguns países resolveram de forma diferenciada os referidos problemas. A França dispõe de escolas de formação intensiva e escolas que complementam a formação profissional. A Inglaterra forma seus altos dirigentes em centros



universitários específicos (Oxford e Cambridge). O Brasil desenvolveu a perspectiva dos “centros de excelência”, caracterizados pelas instituições que tem tradição no ensino universitário em determinadas áreas, que possibilitam a formação em nível de pós-graduação, com maior destaque para programas de mestrado e doutorado (WANDERLEY, 1999).

Além de ser um lugar de produção e difusão do conhecimento, a universidade é o espaço ideal para a manifestação e o contato com a cultura universal. Nesse espaço deve ser incluso o estudo das culturas locais e nacionais, das civilizações, conceitos, leis, teorias e interpretações, tanto de autores antigos como de clássicos e contemporâneos. A realização de eventos (debates, seminários, simpósios, conferências) nacionais e internacionais oportuniza a troca de informações, saberes e experiências (WANDERLEY, 1999).

Para o mesmo autor,

Uma universidade que não objetive se dedicar exclusivamente à formação de profissionais para o mercado de trabalho, mas que queira educar, não pode ficar circunscrita à realidade de uma só cultura. Por sua própria natureza, nela estão depositadas as condições que devem assegurar um diálogo constante entre todas as culturas, integrando-as com a cultura nacional, o que exige um conhecimento profundo e sempre renovado dessa cultura nacional e que se elimine a ilusão de que ela possa estar imune à penetração de outras culturas dominantes. ...a universidade deve ainda assegurar o princípio do pluralismo, em que abre um espaço para o livre debate dessas idéias e concepções e permite a livre manifestação de pensamento, mesmo dos discordantes das orientações oficiais (WANDERLEY, 1999 p.39).

Segundo Marcovitch (1998), para pensar adequadamente o papel da universidade é necessário contemplar o mundo em sua totalidade. As transformações mundiais, em todas as áreas da atividade humana, determinam o direcionamento das estratégias acadêmicas. A instituição universitária é considerada o espaço onde se encontram todas as áreas do conhecimento, a análise, a crítica e o confronto são algumas de suas principais características. Ela abrange as diversas

expressões do saber, o que possivelmente, não é visualizado em outros tipos de organizações.

Wanderley (1999), Marcovitch (1998) e Zainko (1998) atribuem à universidade três finalidades principais: o ensino e a pesquisa, a formação de profissionais e a extensão universitária. O ensino provém de um direcionamento desde os tempos remotos. O impacto provocado pelas modificações sociais e econômicas determinou a exigência de produção de novos saberes, e a forma adotada para tal foi a pesquisa. A princípio, a pesquisa era desinteressada, sem a preocupação com os resultados ou a apropriação deles. Com o passar dos anos, a intensificação das forças produtivas desencadeou a necessidade da produção de conhecimentos úteis, daí a origem da pesquisa aplicada. O ensino supriu as necessidades de cultivo e difusão, enquanto a pesquisa atendeu às exigências de ampliação e descoberta.

De acordo com Wanderley (1999), a existência do ensino e da pesquisa possibilitou aos integrantes da universidade a integração e a articulação desses dois aspectos. Os diferentes graus de intensidade dessa articulação, aliados ao investimento que cada Estado realizou em suas instituições, determinaram o grau de crescimento científico e tecnológico da nação. Investimento restrito e carência de pesquisa levam à cópia do que foi produzido, à repetição e ao comodismo.

Tratando-se da finalidade relativa à formação de profissionais para as diversas áreas de base técnica, científica e intelectual, há uma estruturação de currículos compostos de disciplinas obrigatórias e específicas que atendam as especificidades inerentes ao profissional que está sendo formado. As exigências profissionais se alteram entre os diferentes países, porém, podem ser percebidas

semelhanças derivadas do desenvolvimento científico e tecnológico a nível mundial (Wanderley, 1999).

A atividade de extensão, como uma das finalidades das instituições universitárias, tem origem, numa perspectiva cultural, na consciência formada por professores e alunos, de que o conhecimento e os recursos produzidos e acumulados através da pesquisa e do ensino, podem e devem ser estendidos para a sociedade. Em outra perspectiva, ela surge da crítica de que a universidade pode e deve cumprir tarefas sociais relevantes. A extensão pode assumir direções que atendam a comunidade interna e a externa (WANDERLEY, 1999).

Marcovitch (1998, p.34) defende que

A extensão é uma via para a universidade transferir ao conjunto social o que ela tem de mais consolidado, em termos de ensino e pesquisa. À medida que ela se consolida nessas áreas, vai gerando na sociedade a expectativa de ter acesso a esse conhecimento extracurricular.

Existem algumas críticas relacionadas à extensão que a vêem como uma possibilidade de obtenção de recursos e de trabalho assistencial, àquela parcela da sociedade que não tem condições de acesso ao ensino superior. Wanderley (1999), acredita que tais críticas são incapazes de superar os benefícios trazidos pelos trabalhos de extensão, à comunidade interna e externa. Dentre esses trabalhos podem ser citados: a prestação de serviços profissionais, a redefinição de conteúdos de programas e cursos, o redirecionamento de pesquisas, a reflexão sobre o sentido da ciência e o conteúdo da formação profissional.

Quanto aos tipos de atividades desempenhadas pela extensão, têm assumido um caráter diferenciado de acordo com a realidade onde estão inseridas as instituições. A experiência brasileira pode ser dividida em dois períodos principais, o anterior e o posterior à década de 1960. Até 1964, a ênfase das discussões esteve voltada para a universidade elitista e ornamental que se apresentava na época. A

partir de 1960, vários movimentos<sup>1</sup> desencadearam uma redefinição da concepção de universidade. Mesmo assim, a reforma universitária de 1968 não atribuiu relevância às atividades de extensão, que não estão vinculadas a nenhuma lei da estrutura universitária. Há apenas um decreto (nº 252/67) que abre possibilidades para a existência de atividades de extensão. Portanto, ela não é uma função, é uma forma de execução e aplicação das atividades de pesquisa e ensino, desenvolvidas nas instituições universitárias (Wanderley, 1999).

Marcovitch (1998), defende que as três finalidades principais (ensino e pesquisa, formação de profissionais e extensão), devem ser conduzidas ao atendimento do papel a ser desempenhado, pelas instituições universitárias, no acompanhamento e na participação das transformações sociais e econômicas. “A universidade tem ainda o papel de formar para a cidadania. Cabe-lhe, e talvez essa seja a sua principal função, desenvolver a inquietude do ser social” (MARCOVITCH, 1998 p. 23).

### 2.1.1 A Universidade como *locus* de Reflexão e Crítica

A concretização da universidade como um espaço de reflexão e crítica torna imprescindível evitar a separação entre o sujeito do conhecimento e o objeto que é estudado. O sujeito e o objeto não estão distantes um do outro, se complementam e um influencia o outro. Ribeiro, citado por Rinesi (2001) afirma que

---

<sup>1</sup> Diversos movimentos considerados relevantes para a conscientização sobre o papel social da universidade: Educação como prática de liberdade (Paulo Freire); Reflexões sobre a dependência cultural brasileira; Movimento de educação para adultos; Mobilização e debate público para aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Movimento de cultura popular, com participação intensiva da União dos Estudantes.

geralmente a descoberta do pesquisador sobre o seu objeto de estudo o faz descobrir também alguma coisa sobre si mesmo, que altera sua forma de pensar.

A busca do conhecimento reflexivo implica numa relação interna entre o sujeito que quer conhecer e o objeto sobre o qual lança sua atenção. Rinesi (2001 p.90) defende que:

Um conhecimento reflexivo, então, ou um conhecimento crítico, é um conhecimento que, ao mesmo tempo em que se lança ao mundo dos objetos que quer conhecer, volta-se também, se flexiona, re-flexiona, sobre o seu próprio ponto de partida, para indagar as condições sob as quais ele próprio conhece.

Uma universidade reflexiva é capaz de se pensar a si própria, de pensar por que e para que faz o que faz. A reflexão e a crítica levam ao questionamento, das condições, das regras e dos princípios relativos à condução das atividades. É imprescindível ir além das necessidades do mercado de trabalho e da utilidade das profissões para as quais se forma os indivíduos. A reflexão e a crítica contribuem para a formação de cidadãos capazes de pensar criticamente a forma de organização da sociedade, de pôr no banco dos réus os projetos políticos e econômicos e pensar outros destinos possíveis para a sociedade (RINESI, 2001).

Segundo Perrenoud (2002), praticar a reflexão e a crítica implica distinguir entre uma postura reflexiva do profissional e a reflexão eventual que se faz sobre os fatos e atitudes. Desenvolver uma postura reflexiva não é atributo específico para profissionais de determinada área e requer a reflexão sobre a ação. A figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de qualquer profissão que exige especialização e inteligência. São freqüentes as situações em que os profissionais encontram dificuldades para resolver problemas apenas com o auxílio dos conhecimentos teóricos e procedimentais adquiridos na universidade.

Quanto ao caminho para a postura reflexiva o autor afirma que:

Visando chegar a uma verdadeira prática reflexiva, essa postura deve se tornar quase permanente, inserir-se em uma relação analítica com a ação, a qual se torna relativamente independente dos obstáculos encontrados ou das decepções. Uma prática reflexiva pressupõe uma postura, uma forma de identidade, um *habitus*. Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas conseqüências da reflexão no exercício cotidiano da profissão, seja em situação de crise ou de fracasso seja em velocidade de cruzeiro (PERRENOUD, 2002 p. 13).

Percebe-se que a postura reflexiva não é vista pelos autores (RINESI, 2001; PERRENOUD, 2002) como atributo de uma ou de poucas categorias profissionais. Os autores consideram que a reflexão é uma prática necessária ao exercício de qualquer profissão. Consideram também que a universidade constitui-se um espaço para reflexão e crítica de toda a comunidade, demonstrando poder ir muito além da simples formação como o repasse de conhecimentos e técnicas necessárias ao exercício profissional.

#### 2.1.1.1 A Preparação de Profissionais para a Academia

De acordo com Nóvoa (1995), o exercício da atividade docente representou, no período anterior ao século XVII, uma ocupação secundária de religiosos ou leigos de diversas origens. A partir do século XVIII, jesuítas e oratorianos iniciaram a estruturação de um corpo de saberes e técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos para a profissão docente. O corpo de saberes e técnicas constituiu-se de conhecimentos pedagógicos, produzidos por teóricos e especialistas, necessários ao exercício da profissão. O conjunto de normas e valores é instituído pela observação de crenças e atitudes morais e religiosas. O primeiro grande inspirador e determinador das normas e valores foi a igreja e, posteriormente o Estado.

Com a estatização do ensino, no século XVIII, o exercício da docência passou a ser reconhecido como profissão, e não mais como atividade secundária. O Estado definiu regras para seleção e contratação de professores, visando à formação de um corpo de profissionais isolados, submetidos à sua disciplina. Na seqüência foi instituída uma licença formal para a atividade docente, também determinada pelo Estado, que auxiliou na delimitação do campo profissional e atribuição de direito exclusivo nessa área. O documento proporcionou aos docentes uma forma de legitimação oficial da profissão, auxiliando inclusive na afirmação profissional e no reconhecimento social dos professores. A licença foi interpretada como uma forma de apoio do Estado para o desenvolvimento da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Os professores passaram a ser profissionais de uma ação educativa, que representa um trabalho de grande relevância social. A profissão passou a exigir uma formação específica, especializada e longa. Essa constatação determinou o surgimento das escolas normais. Trata-se de instituições que têm lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e técnicas e do conjunto de normas e valores da profissão docente (NÓVOA, 1995).

Esses fatos levaram a uma interpretação ambígua da profissão docente, segundo Nóvoa (1995 p. 18):

Fixa-se neste período uma imagem *intermédia* dos professores, que são vistos como indivíduos *entre* várias situações: não são burgueses, mas também não são povo; não devem ser intelectuais, mas têm de possuir um bom acervo de conhecimentos; devem manter relações com todos os grupos sociais, mas sem privilegiar nenhum deles; não podem ter uma vida miserável, mas devem evitar toda a ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas é útil que usufruam de alguma autonomia; etc.

A estruturação da profissão docente obteve reforço considerável, no início do século XIX, com a formação do movimento associativo docente que buscou a constituição de um corpo solidário e de mentalidade comum. O prestígio dos

professores durante o século XX se deve em grande parte ao trabalho empreendido pelas associações, na busca da valorização da profissão (NÓVOA, 1995).

O autor discute esse processo histórico de reconhecimento da relevância do trabalho docente, propondo a realização de uma análise do processo de profissionalização do professorado. A análise é feita contemplando algumas variáveis consideradas essenciais no desenvolvimento da profissão professor. Dentre elas estão: o conjunto de normas e valores, o corpo de conhecimentos e técnicas, o exercício da profissão docente como atividade principal, o estabelecimento de um suporte legal para a atividade, a constituição de associações profissionais de professores, o estatuto social e econômico dos professores e a criação de instituições específicas para a formação de professores (NÓVOA, 1995).

Para o caso específico das instituições para a formação de docentes, espera-se delas que preparem profissionais que não se limitem à imitação, que sejam comprometidos com a educação, que não sejam apenas técnicos, mas também criadores (LAWN citado por NÓVOA, 1995). Além disso, devem ser valorizados os espaços da prática e da reflexão sobre a prática. Os esforços na formação de professores devem contemplar práticas de formação para a ação e para a investigação (NÓVOA, 1995).

A abordagem do tema formação de docentes pode ser incluída na discussão sobre a formação de profissionais feita por Donald Schon (citado por SANTOS, 2002). A racionalidade técnica exerce forte influência nos processos de formação de profissionais, de modo que, os conhecimentos teóricos e as técnicas das ciências básicas e aplicadas são preponderantes em relação à habilidade no uso de teorias e técnicas para solucionar problemas. A pesquisa é uma atividade separada da prática, onde o pesquisador tem a função de dispor de conhecimentos



para resolver os problemas da prática, enquanto o profissional prático deve apresentar os problemas e testar a validade dos resultados de pesquisa (Santos, 2002).

Na mesma perspectiva, Demo (2002) afirma que há uma separação artificial entre ensino e pesquisa. Existem instituições que são “nomeadas” como especialistas somente em ensino, onde grande parte dos docentes conclui sua formação e passa a reproduzir os ensinamentos por décadas, sem se preocupar com a pesquisa. Em outro extremo encontra-se o pesquisador exclusivo, que vê o ensino como atividade de menor importância. Ele estuda, pesquisa, sistematiza e publica, para que o “prático” realize a intervenção e utilize o conhecimento desenvolvido.

O cultivo da visão do ensino separado da pesquisa leva à alimentação do distanciamento entre pesquisadores e profissionais que vivenciam a realidade da sala de aula. Esse tipo de relação entre teoria e prática resulta no desenvolvimento de ações, por parte dos profissionais práticos, que não são descritas com precisão mas evidenciam a existência de um saber que se constrói no fazer. A experiência em determinado campo de atividade proporciona a disposição de respostas rápidas baseadas em situações já vividas. No entanto, esse tipo de atitude leva ao uso freqüente de soluções pré-determinadas que impedem o exercício da reflexão sobre o que se faz (SANTOS, 2002).

Schon citado por Santos (2002, p.93), defende a relevância da reflexão como elemento fundamental para o desempenho da atividade profissional:

Por meio da reflexão é possível criticar a compreensão tácita subjacente à avaliação e ao julgamento de uma situação. É possível, ainda, pela reflexão chegar ao questionamento das estratégias e teorias implícitas em um modelo de comportamento ou em uma linha de desempenho.

Libâneo (2001) reforça a argumentação anterior referindo-se à formação docente. Afirma que a tendência atual para as atividades de formação de professores é a visão do ensino como atividade crítico-reflexiva. O alcance da reflexão acarreta, além da formação dos professores, uma análise do currículo, do ensino e da metodologia da docência. O professor precisa pensar constantemente sobre sua prática e, a partir disso, desenvolver a capacidade reflexiva sobre a atividade docente. Esse comportamento depende essencialmente da intencionalidade por parte do professor para proceder a uma reflexão sobre seu trabalho. A adoção da reflexão sobre a prática docente pode levar a apropriação e produção de teorias que melhoram as práticas de ensino. Além disso, auxilia na superação das deficiências dos docentes acerca do aprender a pensar.

O trabalho de formação de professores, como sujeitos críticos-reflexivos, pensantes e capazes para a construção do conhecimento, abrange atividades que:

- a) buscam responder aos desafios da relação entre sociedade e educação, levando em conta os novos paradigmas da produção e do conhecimento;
- b) discutem a prática como referência da teoria e esta como base para a melhoria da prática;
- c) desenvolvem competências e habilidades que vão além da sala de aula e têm o projeto pedagógico como apoio para a reflexão e ação (LIBÂNEO, 2001).

Lüdke (citado por THERRIEN, 2002) defende que a formação docente é um exercício contínuo, baseado na reflexão crítica, sendo a pesquisa o princípio científico e educativo que serve de espaço para o aprendizado. O docente deve ser um permanente pesquisador de sua prática.

Therrien (2002) acredita que cabe ao professor a busca constante para a produção consciente dos saberes da sua prática, tendo a habilidade de dominar a complexidade do seu trabalho por meio da pesquisa. Essa postura em relação à

reflexão e à pesquisa garante uma formação sólida, que vai além da superficial qualificação conferida por um certificado. Buchberger (citado por ESTRELA, 2002), também concorda que a investigação fomenta a atitude científica, questionadora, crítica e curiosa frente ao conhecimento em evolução sendo flexível para os vários domínios de conhecimento exigidos pelo exercício profissional da docência.

Os programas de formação de docentes têm a incumbência de superar muitas deficiências acerca do pensar, que os professores manifestam em sua atuação. Quem forma docentes precisa responder a questionamentos sobre aspectos como: o significado de qualidade de ensino, em que consiste aprender a pensar, como exercitar a reflexão sobre a ação, o que é necessário para a aprendizagem que leva o indivíduo a construir seu aprendizado. O trabalho desenvolvido em sala de aula, pelo professor, tem origem no processo de sua formação como docente (LIBÂNEO, 2001).

Na opinião de Cunha (2002), as práticas empreendidas nas atividades de formação de docentes devem ser direcionadas à conscientização, através da problematização e observação da realidade, para uma reflexão posterior.

Quanto à postura para o aprendizado, a autora argumenta que:

Isto significa ter uma concepção nova da relação existente entre o sujeito socialmente situado e o conhecimento. Significa entender que aprender não é estar em atitude contemplativa ou absorvente, frente aos dados culturais da sociedade, e sim estar ativamente envolvido na interpretação e produção destes dados (CUNHA, 2002 p. 31).

Cachapuz (2002), defende que chegou o momento das instituições de ensino superior abordarem a questão da formação pedagógico-profissional dos seus docentes de forma inovadora tanto no âmbito da autonomia universitária, da formação continuada, da importância dos resultados das avaliações, como também, da formação de docentes como instrumento estratégico de mudança. A atuação dos

docentes, aliada ao potencial do corpo discente, pode representar a capacidade que a instituição possui para a construção do conhecimento.

A formação pedagógico-profissional representa um conjunto de saberes e competências, através dos quais os docentes têm condições de desenvolver nos acadêmicos a habilidade, a oportunidade e o incentivo para o aprender. Esse exercício do aprender, na universidade, tem a difícil missão de promover o espírito crítico, a perseverança, a responsabilidade pela sua aprendizagem, o pluralismo metodológico e a iniciativa própria. O alcance dessas aspirações implica a superação da visão do ensino como o resultado da soma de informação mais transmissão (CACHAPUZ, 2002).

Tratando-se do contexto considerado na preparação do professorado, Cachapuz (2002) afirma que os programas de formação de docentes para o ensino superior pecam ao adotarem práticas utilizadas na preparação de professores para o ensino fundamental e médio. É imprescindível levar em conta o contexto e as situações específicas que são presenciadas pelos docentes na universidade, a observação e discussão de suas próprias práticas. Esse contexto em particular tem sido alvo de volume reduzido de investigações e publicações, pois grande parte dos trabalhos é direcionada para formação de docentes que atuam nos outros níveis de ensino (fundamental e médio). Espera-se dos programas de formação de professores para o ensino universitário o estímulo e apoio "...à reflexão crítica de cada docente sobre problemas do seu próprio ensino para reinvestir posteriormente e de forma inovadora na sua prática profissional o resultado dessa reflexão" (CACHAPUZ, 2002 p. 128).

Quanto à definição de pesquisa, Demo (2002) a caracteriza como o diálogo crítico e criativo com a realidade, que culmina com a elaboração própria e a

capacidade de intervenção. Pesquisa é a atitude de “aprender a aprender” fazendo parte do processo educativo, é o princípio científico e educativo que exige profunda competência e renovação incessante. Ela fundamenta o ensino e evita que ele seja um simples repasse copiado. Quem pesquisa tem o que ensinar, porque ensina a produzir e não a copiar.

Intrínseco a essa definição de pesquisa está o ensino que segundo Teixeira (2001), orienta no sentido de contribuir para a formação de uma consciência onde os indivíduos se percebam como parte atuante em um contexto e não de uma consciência que apenas se adapta ao que é dado. Os conteúdos precisam ser refletidos e reelaborados pelos acadêmicos para se constituírem em conhecimento deles, resultando em sínteses próprias.

Para Demo (2002), ensinar a pesquisar é uma das prioridades para as atividades de formação de docentes atualmente. O manuseio sofisticado de dados e informações é um procedimento essencial na formação do professor, para que este possa ensinar a pesquisar na sua atuação profissional. Os cursos de formação de docentes podem se tornar laboratórios de aprendizagem, consagrando o direito de aprender como o mais importante dos tempos atuais.

Exercitar a pesquisa é fomentar a formação do profissional da educação. Significa viabilizar a aquisição de conhecimentos, articulando teoria e prática, onde os resultados podem facilitar a ruptura com modelos pré-estabelecidos e repetitivos (MACIEL, SILVA & BUENO, 2002). Como consequência, o professor conquista seu espaço próprio de orientador e avaliador quando ensina através da pesquisa. O bom professor é aquele que aprende melhor e faz do aprendizado a sua maior razão. As atitudes de pesquisar, elaborar, argumentar, fundamentar e questionar são imprescindíveis para o aprendizado. O aluno é o sujeito no processo de ensino-

aprendizagem, capaz de reconstruir seu conhecimento por meio da interpretação, quando observa, coleta dados e sistematiza seus estudos e reflexões (DEMO, 2002).

Há quem pense e acredite que pesquisar é atividade para poucos privilegiados, que já não tem tempo para ensinar. Para mudar essa concepção, presente no meio acadêmico, é preciso reconhecer a ligação da pesquisa com a prática. “Quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista...” (Demo 2002, p.14). Na perspectiva adotada pela comunidade acadêmica européia, o professor é o profissional que conquistou espaço acadêmico, é pesquisador e já demonstrou competência e habilidade na construção do conhecimento (DEMO, 2002).

Pesquisa é postura que leva à criação, construção e/ou reconstrução do conhecimento. Esse processo não surge do nada. Implica levar em conta o que já foi feito até o momento e a partir disso, desenvolver outras teorias, que apóiam ou contestam o que já existe. Para o alcance dessa postura, o docente deve ser o profissional instrumentalizado de forma emancipatória, preparado para a reflexão sobre a sua ação, a pesquisa e nova reflexão.

Na opinião de Marcovitch (1998), a pesquisa como princípio educativo, é capaz de absorver as funções do ensino e da extensão, que constituem o tripé, considerado base para a universidade. A condução do ensino, na perspectiva do aprender a aprender, coloca o docente na responsabilidade de dispor de metodologias adequadas para o raciocínio e trabalho sistematizado dos acadêmicos, estimulando a consciência e a criatividade. Quanto à extensão, a pesquisa estimula a interpretação e reflexão dos acadêmicos tanto para o conhecimento específico da

área, como também para as questões sociais. “A extensão é uma via para a universidade transferir ao conjunto social o que ela tem de mais consolidado em termos de ensino e pesquisa” (MARCOVITCH, 1998 p. 34).

A universidade interpretada como espaço de descoberta e criação tem na pesquisa um processo social que permeia as atividades de professores e alunos. A pesquisa na universidade proporciona o aprender pela elaboração própria, incentivando novos pesquisadores. Como princípio científico e educativo a pesquisa desencadeia o diálogo com a realidade. Vai além do desenvolvimento técnico científico e contribui para o processo emancipatório (DEMO, 2002).

As discussões feitas por diversos autores (CUNHA 2002; CACHAPUZ 2002; DEMO 2002; TEIXEIRA 2001; MACIEL, SILVA & BUENO 2002), acerca da importância da pesquisa na formação de docentes, são válidas para os diversos níveis de ensino. Essa perspectiva também é reforçada pela presença, no processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* coordenado pela CAPES, de critérios voltados diretamente para a análise das atividades articuladas de ensino e pesquisa. Os programas são estimulados a estruturar projetos de pesquisa adequados às linhas de pesquisa e à área de concentração do curso, com a participação do corpo docente e discente. Além disso, é mencionada a importância da realização de atividades de pesquisa articuladas entre docentes e discentes da graduação e da pós-graduação.

### 2.1.2 A Universidade como *locus* de Formação de Profissionais para o Mercado

A preparação de profissionais para o mercado de trabalho é uma atribuição da universidade que tem origem a partir da Revolução Industrial, com a necessidade de conhecimento especializado para atender ao desenvolvimento econômico. Nessa época o número de universidades era reduzido, o acesso limitado e os profissionais formados eram direcionados para as grandes organizações (WANDERLEY, 1999).

Na opinião de Buarque (1994), a década de 30 marca a universidade como elemento fundamental na consolidação da revolução técnica e da geração do saber para a sociedade de consumo. A ênfase dos cursos passou a ser para a formação técnica que se mostrava de grande relevância para o desenvolvimento das organizações empresariais.

Para Wanderley (1999), essa finalidade das instituições universitárias, de formação para o mercado, encontra atualmente diversas dificuldades merecedoras de análise: a obsolescência dos currículos provocada pelas mudanças conjunturais; a preocupação exclusiva com a outorgação de diplomas para o exercício das profissões; a massificação da universidade que cria uma oferta de mão-de-obra qualificada superior à demanda do setor produtivo. Esses fatos geram descontentamento e preocupação dos jovens, principalmente da classe média, que percebem uma distância entre o conhecimento adquirido na universidade e o que se exige no mercado de trabalho dos profissionais recém-formados. Apresenta-se, assim, uma desvalorização dos diplomas.

A formação de profissionais para o mercado de trabalho tem sido, na percepção de boa parte da sociedade, um dos aspectos mais relevantes na atuação



das universidades. Freqüentar a universidade já foi sinônimo de boas perspectivas para futuro profissional dos jovens e ascensão social. A ampliação da oferta de vagas nas universidades mudou esse cenário. Atualmente, ser universitário já não é privilégio e não garante boas oportunidades de trabalho, pois as vagas nas organizações são disputadas em um contexto de considerável competitividade (MARCOVITCH, 1998).

Buarque (1994) constata que a universidade vive uma crise no que se refere à formação de profissionais para o mercado. Ao ser conceituada como “ilha do saber” e centro de geração e transmissão do conhecimento, a universidade foi aprisionada pelo próprio conceito. A comunidade universitária, considerada uma elite privilegiada, encontra-se sem justificativa para essa posição, quando percebe que já não é a única fonte de saber capaz de atender às aspirações da sociedade. Os profissionais recém-formados não são especiais no mercado de trabalho, o diploma não garante mais altos salários, o saber universitário não resolve os grandes problemas vividos pelas organizações.

Tratando-se da mudança de foco no papel da universidade o autor defende que:

Um dos principais elos da cadeia que aprisiona a universidade é o mercado. Desde que se transformou em elemento da produção, a universidade passou a se organizar de forma a produzir a mão-de-obra desejada pelo mercado. Abandonou o papel de formar pensadores e optou por formar profissionais e teóricos programados para cumprir um papel específico na cadeia de produção (BUARQUE, 1994 p.58, 59).

Essa forma de atuação logrou êxito enquanto o sistema econômico e social evoluiu de modo satisfatório. Os reflexos do crescimento econômico, no qual as leis de mercado não satisfazem as expectativas da sociedade, tornaram a universidade ineficiente, sem que isso fosse percebido. As instituições continuam prisioneiras das exigências do mercado (BUARQUE, 1994).

Darcy Ribeiro (citado por BUARQUE, 1994) defende a perspectiva de que podem ser aliados, na atuação da universidade, atividades centrais de artes, letras e ciências com os cursos técnicos. O autor considera imprescindível “a formação de um aluno preparado para o desafio do desenvolvimento, mas cômico de seus compromissos sociais e das diversas áreas do pensamento” (BUARQUE, 1994 p.55).

### 2.1.2.1 A Atuação do Profissional de Administração

Ao tratar das atividades do administrador, Drucker (1998), afirma que administrar implica exercer cinco operações principais: o estabelecimento de objetivos, a organização, a motivação e a comunicação, a avaliação, o desenvolvimento das pessoas. A atividade de estabelecer objetivos abrange a definição das metas, a escolha das ações necessárias e o esclarecimento do desempenho de cada um dos indivíduos para a sua consecução. Estruturar objetivos envolve também a busca de equilíbrio entre: os resultados esperados pela organização e a efetivação dos princípios pessoais do administrador; as necessidades organizacionais imediatas e de longo prazo; as atividades fins e os meios para alcançá-las. Essa atividade exige capacidade de análise e síntese.

A atividade de organização envolve a classificação do trabalho necessário nos diversos níveis organizacionais e a determinação das unidades indispensáveis para a realização dos serviços. Abrange a definição da estrutura organizacional necessária para as operações. Pressupõe também a seleção de pessoas para a condução das unidades e dos serviços. É a fase de utilização

eficiente dos recursos, aliada à capacidade de liderança, pois envolve a relação com as pessoas (DRUCKER, 1998).

A atividade de motivação e comunicação consiste na estruturação de uma equipe capacitada para a condução dos serviços. Formar uma equipe depende essencialmente do comportamento individual do administrador, de seu relacionamento com os subordinados, dos incentivos e recompensas que dispõe, da política de promoções e da permanente comunicação entre todos os envolvidos. Quanto às principais habilidades necessárias para essa atividade, são imprescindíveis a integração e a síntese (DRUCKER, 1998).

A avaliação é considerada um elemento básico das atividades do administrador. Drucker (1998) defende que o estabelecimento de um mecanismo de avaliação permite a apuração dos resultados alcançados em relação aos objetivos pretendidos. A forma de avaliação define quais aspectos são mais relevantes para o desempenho organizacional de acordo com a participação de cada indivíduo. Avaliar significa interpretar, analisar e comunicar os resultados alcançados aos envolvidos. Efetivar o processo de avaliação exige habilidade de análise e autocontrole. Essa é uma das atividades em que o administrador tem tido maiores dificuldades, principalmente quando adota padrões de medida desvinculados das possibilidades oferecidas pela estrutura organizacional existente. Avaliar não pode significar a busca de dominação sobre os indivíduos.

O desenvolvimento das pessoas é uma atividade que depende essencialmente da forma como o administrador exerce sua função. As atitudes diárias e as características pessoais do administrador devem possibilitar a orientação das pessoas, o aproveitamento do potencial individual, o fortalecimento da integridade e o treinamento para o trabalho motivado (DRUCKER, 1998).

Mintzberg (2001) referindo-se às funções do gerente, discorda das posições de diversos pensadores tradicionais. Para ele, enquanto Michael Porter percebe o administrador como um pensador e Tom Peters vê o gerente na posição de fazedor, Selznick e Bennis defendem a liderança como fator preponderante na atuação do executivo e os clássicos (Taylor e Fayol) vêem o gerente essencialmente como controlador, Mintzberg (2001) afirma que tais percepções são insuficientes para caracterizar a complexa atividade de administrar.

O gerenciamento ocorre através de três níveis sucessivos e complementares: pela informação, pela liderança das pessoas e pela ação gerencial. Uma organização pode ser administrada diretamente pelo gerente como alguém que faz, indiretamente através das pessoas e ainda mais indiretamente pelas informações obtidas (MINTZBERG 2001).

a) Gerenciar pela informação - consiste em priorizar as atividades do administrador no direcionamento do fluxo de informações para fazer com que as coisas aconteçam. Existem dois aspectos fundamentais para esse processo: a comunicação e o controle. O primeiro aspecto que se refere à comunicação, envolve o esforço de conhecer e disseminar um fluxo de informações em duas vias, o repasse necessário aos funcionários e a manutenção da comunicação tanto com as diversas unidades da organização, quanto com o ambiente externo. O gerente é percebido como um “centro nervoso” dos diversos setores, que usa sua posição para ter acesso à uma base ampla de conhecimento sobre o funcionamento do todo. É diferente da posição dos especialistas distribuídos nas diversas áreas, de acordo com as especificidades de suas funções (MINTZBERG, 2001).

O segundo aspecto considerado imprescindível para a gerência pela informação é o controle. Controlar o trabalho das pessoas, através do fluxo de

informações, significa avaliar se as informações estão sendo utilizadas da melhor forma possível nas diversas partes da organização. O controle pode ser feito por três maneiras: o desenvolvimento de sistemas que são operados pelo gerente para controlar o desempenho dos funcionários; a determinação de estruturas com organização hierárquica e distribuição de responsabilidades para facilitar a disseminação dos deveres dos indivíduos; a imposição de diretrizes através da delegação de responsabilidades e autorização de pedidos que influenciam as pessoas para a ação. A atividade gerencial que enfatiza a informação exige dedicação de grande parte do tempo na obtenção e no compartilhamento de informações (MINTZBERG, 2001).

b) Administrar através das pessoas – é um trabalho que aproxima o gerente da execução das atividades. Consiste em influenciar os indivíduos para atuarem de forma satisfatória em busca dos ideais da organização, é fazer as coisas através das pessoas. Esse nível de gerenciamento tem origem nos estudos que constataram a relevância da administração de pessoas, por volta de 1970. Temas como relações humanas, teoria Y, gerência participativa e qualidade de vida no trabalho passaram a ser focos de pesquisa e a obter a atenção dos administradores. Administrar através das pessoas requer duas habilidades principais do executivo: a liderança e a capacidade de articulação. A liderança é desencadeada pelo encorajamento e estímulo de cada indivíduo, pela formação e gerenciamento de equipes, pela criação e manutenção da cultura organizacional (MINTZBERG, 2001).

O autor destaca a importância da liderança afirmando que:

Todos os gerentes parecem gastar tempo em todos os níveis de liderança, embora, diga-se de passagem, os estilos variam de acordo com o contexto e a personalidade. Se o papel da comunicação descreve o gerente como o centro nervoso da unidade, então o papel de liderança precisa caracterizá-la como seu “centro de energia” (...) o líder une seu pessoal, estimula os indivíduos para a ação a fim de realizar a missão da unidade e adaptá-la para um mundo em mutação (MINTZBERG, 2001 p.44).

Quanto ao papel de articulador, trata da função do gerente como um receptor da influência exercida fora da organização. Há necessidade de regulação do recebimento de influências externas como uma forma de proteção do ambiente interno. O excesso de proteção leva ao isolamento dos grupos internos, mas, por outro lado, a liberação em demasia da influência externa provoca pânico nas pessoas. O gerente atua como articulador sendo um elo entre a organização e o meio externo, a fim de obter o equilíbrio entre os interesses organizacionais e as exigências impostas por variáveis externas que influenciam a sua atuação (MINTZBERG, 2001).

c) O gerenciamento ativo – além de administrar pela informação e através das pessoas, o gerente tem a incumbência de estar próximo da ação que conduz a organização. “Os gerentes como fazedores gerenciam diretamente a realização da ação, em vez de fazê-la indiretamente através da administração de pessoas ou pelo processamento de informações (MINTZBERG, 2001 p.45)”. A presença do administrador junto ao processo de realização das atividades demonstra uma proximidade com as ações específicas e a importância delas para a organização como um todo. Além disso, é uma forma de manter um contato constante com os setores operacionais observando problemas existentes e servindo de elo para a comunicação interna (MINTZBERG, 2001).

Mintzberg (2001), conclui sobre a relevância do gerenciamento pelos três níveis abordados, pressupondo o trabalho do administrador como: um centro nervoso para processamento e transmissão de informações; um centro de energia que lidera as pessoas e articula ambiente interno e externo; um fazedor que se conecta com as pessoas e acompanha com proximidade a realização das tarefas. Os níveis de gerenciamento não podem ser separados entre si, pois a gerência é um

cargo que precisa ser trabalhado como um conjunto de partes interdependentes em busca de um todo coeso para o bom desempenho da organização.

Ao serem consideradas as mudanças vividas pelas organizações é possível afirmar que a área de atuação do administrador apresentou sensíveis alterações. Os impactos sentidos pelos setores social, cultural, econômico e político determinaram uma ampliação do escopo de atuação do executivo. Percebe-se, no decorrer da história, uma passagem da necessidade básica da simples produção que visava ao atendimento da demanda, para um momento que determina a necessidade de rapidez, qualidade, flexibilidade e capacidade de aprendizado contínuo para a sobrevivência das organizações.

Na opinião de Coltro (1999), a partir da década de 1980 o mundo presenciou a transformação de uma sociedade industrial em uma sociedade baseada na informação. As organizações antes burocratizadas e multi-hierarquizadas, com concentração da informação em alguns setores principais, passaram a se adequar à nova realidade, da informação e do conhecimento acessível, amplo, inovador e dinâmico. Estão cada vez mais presentes as empresas globais que precisam mudar de acordo com a velocidade com que o conhecimento é formado. Esses fatos determinam uma necessária mudança de comportamento dos administradores das organizações, em busca da estruturação de mecanismos de aprendizagem contínuos para a sua sobrevivência no mercado de trabalho.

Ao abordar as principais tendências para as atividades gerenciais Drucker (1996), afirma que essa questão é um desafio para as empresas atualmente. A reestruturação das organizações, principalmente das grandes empresas, provocada pela tecnologia da informação, desencadeia uma redução drástica no número de níveis gerenciais e conseqüentemente a diminuição de

postos de trabalho. O número de cargos de gerência de nível médio e de gerência geral, se comparado aos dados de quinze anos atrás, hoje é bem menor. Percebe-se também um acréscimo do número de profissionais nas atividades operacionais, funcionais e técnicas.

Além do advento da tecnologia da informação, outra causa para essas mudanças nas posições gerenciais é a constatação, por parte da alta administração das organizações, da contribuição reduzida dos serviços de assessoria. Em alguns casos esses serviços de assessoria têm sido avaliados como trabalho de pessoas que analisam e aconselham, mas que não fazem efetivamente as mudanças necessárias (DRUCKER, 1996).

Essas alterações na estrutura dos níveis gerenciais das organizações conduzem a duas constatações principais: os reflexos causados no comportamento dos atuais profissionais que ocupam cargos de gerência de nível médio e de nível geral; as perspectivas para os profissionais em formação da área de administração, em relação às competências e habilidades necessárias para o atendimento das atuais exigências da profissão.

Em relação aos reflexos causados no comportamento dos profissionais inseridos nas diversas funções de gerência, é possível afirmar que há necessidade de as organizações realizarem mudanças nas políticas de pessoal, de remuneração e de promoções. Drucker (1996, p. 102) manifesta a importância da mudança de comportamento enfatizando que:

Também terão de mudar, o que é ainda mais difícil, as expectativas e a visão dos seus grupos gerenciais. E terão de fazê-lo numa ocasião em que terão perdido grande parte da confiança desses grupos. Em muitas empresas...os gerentes de nível médio... têm se tornado alienados da sua empresa...sendo algumas vezes abertamente hostis a ela.

Tratando-se da formação dos administradores e das competências e habilidades necessárias a esse profissional, as considerações abrangem os diversos



níveis de formação, dos cursos de graduação à pós-graduação. As transformações ocorridas no ambiente organizacional geram questionamentos sobre a eficiência dos diversos níveis e dos programas de formação de administradores.

Mintzberg & Gosling (2003) afirmam que a estruturação da educação em Administração deve levar em conta a natureza das atividades de gestão, que significa ir além das funções com as quais o administrador trabalha. Já não é suficiente a ênfase no ensino das funções de marketing, finanças, recursos humanos e estratégia, mesmo que elas sejam a maior ocupação dos profissionais. Trabalhar a formação baseada nos princípios (planejamento, organização, direção e controle) que possibilitam o controle foi satisfatório até o momento em que os pensadores constataram a existência de organizações flexíveis, sujeitas às constantes mudanças do ambiente, baseadas no conhecimento.

Para Pfeffer & Fong (2003), o mercado de trabalho para o administrador manifesta, atualmente, uma demanda por profissionais com habilidades de comunicação, liderança, relacionamento interpessoal e bom senso. Além disso, a capacidade de adquirir e utilizar o conhecimento, é uma característica fundamental. Percebe-se que a habilidade de administrar e a gestão em si são competências indispensáveis para a prosperidade e o desenvolvimento econômico.

A formação do profissional em Administração deve refletir a prática dos administradores nas organizações flexíveis. Formar gerentes implica estender as atividades de sala de aula até a organização onde eles atuam causando algum impacto sobre o seu comportamento. “A sala de aula é o lugar para se afastar e refletir, enquanto a organização é o lugar para ligar o que foi aprendido à prática atual (MINTZBERG & GOSLING, 2003, p.37)”. Os autores concluem que a

experiência de formação precisa se estender ao local de trabalho e, além disso, precisa gerar impacto de forma direta e constante.

Conforme Pfeffer & Fong (2003), o trabalho de formação dos gerentes do futuro tem sido alvo de diversas pesquisas. Dentre as grandes preocupações estão: a aquisição e a transferência dos conhecimentos e o aumento de produtividade das organizações. O que se espera dos programas de formação de administradores é que as pesquisas e estudos sejam direcionados aos problemas relevantes desse novo ambiente competitivo.

Bethlem (1999) aborda a necessidade de formação de administradores sintonizados com o ambiente de negócios brasileiro. É imprescindível que tanto as escolas como as empresas passem a observar as características econômicas, culturais, sociais e políticas locais para estudar e implementar a gestão. O modelo de ensino em Administração, copiado do estilo norte-americano, deve ser questionado sobre a sua validade na atuação das empresas nacionais. Existem métodos e modelos de gestão trabalhados no ensino de graduação e pós-graduação no Brasil, que são considerados ineficientes pelos especialistas norte-americanos.

Para o autor, o que deveria ser imitado do comportamento norte-americano é a busca constante pelo desenvolvimento de novas práticas na Administração das organizações. O maior objetivo do ensino em Administração é ensinar a melhor prática. Porém, a melhor prática é algo móvel, que se altera de acordo com as condições ambientais. Ela só é possível para os administradores que dispõem de habilidades no exercício do método científico e de criatividade suficiente para gerar inovações. A melhor prática deve ser desenvolvida constantemente a partir do conhecimento dos melhores resultados atingidos, da interpretação das circunstâncias que os determinaram e do acompanhamento das mudanças. Isso

implica ir além da simples reprodução das melhores práticas já desenvolvidas em outros momentos, significa reconhecer o caráter móvel da excelência em Administração e persegui-lo continuamente (BETHLEM, 1999).

Senge (2000) afirma que os gerentes perdem muito tempo resolvendo diariamente uma lista de problemas que não são relevantes para a atividade do executivo. Percebe-se caracteristicamente na postura desses profissionais uma preocupação exagerada em tratar de questões operacionais, ao invés de pensar sobre a razão de ser de algumas atividades primordiais para a organização. Há uma concepção de que a atividade incessante é o ideal, que o trabalho dos gerentes é manter as coisas acontecendo. Grande parte dos gerentes se vê como líder de bando, onde a sua velocidade determina a velocidade do grupo.

Ao estudar sobre os hábitos de aprendizagem dos executivos, Senge (2000), constatou que mesmo quando existe tempo para reflexão e meios para obtenção das informações necessárias, a maioria dos gerentes não pensa cuidadosamente sobre suas ações. Esses profissionais determinam uma estratégia e assim que surgem os primeiros problemas, adotam outra e seguem substituindo as estratégias na expectativa de encontrar uma que promova os resultados esperados. Não se define um tempo para compreender e analisar as razões do fracasso de uma estratégia. Os executivos nem mesmo param para pensar exatamente o que esperam da mudança de estratégia.

Schon, citado por Senge (2000) defende a necessidade de adoção, por parte dos executivos, de reflexão sobre a ação. Um gerente precisa pensar sobre suas ações para desenvolver hipóteses. A reflexão sobre as ações e os resultados é uma característica dos profissionais que são aprendizes de sucesso.

Senge (2000), argumenta que aprender leva tempo, por isso a administração do tempo e da atenção é um aspecto significativo para a alta gerência. Um executivo não deve tratar de assuntos que não sejam complexos, divergentes e dilemáticos. Tais tipos de assunto exigem a reflexão, o pensamento e a experiência de profissionais seniores, que auxiliados por assessores menos experientes, chegam às decisões mais adequadas. A existência de uma lista de problemas não tão significativos indica desperdício de tempo com questões convergentes ou tratamento insuficiente para problemas complexos.

O autor considera que os gerentes do futuro ocuparão parte considerável do seu tempo refletindo, modelando e definindo os processos de aprendizagem para si e para a organização. O trabalho de arquitetura empresarial ganhará espaço, tornando necessário aos executivos a disposição de tempo e energia para o domínio das habilidades de reflexão e indagação sobre os rumos da organização. O primeiro passo é encontrar tempo para pensar.

De certa forma, Bethlem (1999) e Senge (2000) têm opiniões semelhantes em relação às competências e habilidades necessárias ao administrador no contexto de mudanças, onde estão inseridas as organizações atualmente. Bethlem (1999), quando defende a necessidade de busca constante da melhor prática para administrar, refere-se à perspectiva de Senge (2000) sobre a reflexão e o aprendizado contínuo dos administradores.

As preocupações manifestadas por Bethlem (1999) e Senge (2000) podem ser articuladas com a perspectiva de outros autores (DEMO 1993; DEMO 2002; MARCOVITCH 1998; MACIEL, SILVA & BUENO 2002) que defendem a necessidade de inserção da pesquisa nas atividades de formação do ensino superior. Administrar é uma atividade profissional que necessita de reflexão e

questionamento sobre a forma como as decisões são tomadas. É imprescindível a visualização das possibilidades existentes para se chegar a melhor prática através de estudos sistematizados.

### 3 METODOLOGIA

Após a apresentação da fundamentação teórica pertinente ao tema proposto para o estudo, explicita-se a estrutura metodológica utilizada para a operacionalização da presente dissertação.

#### 3.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

Partindo da determinação de verificar se as ações docentes dos programas de mestrado da UEM/UEL, da UFPR, da UNISINOS e da UNINOVE estão mais voltados à formação de docentes e pesquisadores ou de profissionais para o mercado de trabalho, é fundamental que esta dissertação responda às seguintes perguntas:

- Como se desenvolveu a pós-graduação no Brasil?
- Qual é a proposta da CAPES para o mestrado acadêmico?
- Como ocorreu a implantação do mestrado profissional?
- Como está estruturado o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, realizado pela CAPES?
- Quais são as propostas dos programas de mestrado em Administração da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE?
- Qual é o direcionamento das ações empreendidas pelos programas de mestrado da área de Administração da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE, com base na percepção de docentes e discentes?

### 3.2 DESIGN DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, que oferece a oportunidade de se realizar observações e análises de aspectos relativos ao fenômeno em estudo, que nem sempre são contemplados na análise quantitativa. A pesquisa qualitativa tem como características principais um foco maior na interpretação do que na quantificação, flexibilidade no processo de condução do estudo, maior orientação para o processo do que para o resultado e uma relação com o contexto onde está inserido o objeto de estudo (CASSELL & SYMON, 1994).

Além de uma pesquisa qualitativa, o estudo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica que de acordo com Marconi e Lakatos (2003) pode servir de base ou reforço paralelo para análise de informações. A pesquisa bibliográfica abordou a descrição do contexto do mestrado em Administração enfocando principalmente o histórico da pós-graduação no Brasil e do mestrado acadêmico, a origem do mestrado profissional e o processo de avaliação realizado pela CAPES.

Em relação à amplitude e profundidade da pesquisa, trata-se de um estudo de casos múltiplos (ou estudo multicaso) que, de acordo com Yin (2001) é uma escolha metodológica incluída no âmbito da estrutura do estudo de caso, pois nenhuma distinção muito ampla é feita entre o estudo de caso único e o estudo de casos múltiplos. Foram analisadas as propostas dos programas de pós-graduação em nível de mestrado, na área de Administração, da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE.

Dos programas escolhidos, dois pertencem a instituições públicas (uma estadual e uma federal) e dois a instituições particulares. A opção pelo mesmo

número de programas de instituições públicas e privadas está ligada ao fato de que, atualmente, os programas de mestrado estão distribuídos entre ensino público e privado, com acréscimo considerável do número de instituições privadas no panorama da pós-graduação *stricto sensu*, diferentemente do que ocorria até há alguns anos, quando havia predomínio do número de programas nas instituições públicas.

Além disso, os programas localizados nas diferentes cidades e estados tiveram um fato em comum, a expansão do ensino superior nas regiões em que estão inseridos, que determinou a demanda considerável por programas de pós-graduação para a capacitação de novos docentes.

A inclusão de um programa de mestrado profissional entre os casos estudados, possibilita compreender a realidade de um curso inserido nesta recente modalidade de formação de profissionais proposta pela CAPES.

### 3.3 DADOS: PROCEDÊNCIA E PROCEDIMENTOS DE COLETA

Quanto à coleta de dados para a realização da dissertação, foram utilizadas fontes primárias e secundárias. Segundo Yin (2001) as informações de caráter secundário são relevantes principalmente quando possibilitam ao pesquisador fazer inferências a partir dos documentos analisados. Já os dados primários são fundamentais quando não há nada ou quase nada documentado sobre o tema em estudo ou quando o pesquisador deseja verificar ângulos que complementem as fontes secundárias.



Os dados secundários foram obtidos de duas formas: através de consulta aos documentos que descrevem a trajetória da pós-graduação brasileira e aos relatórios dos programas de mestrado em estudo, disponibilizados pela CAPES.

De acordo com os objetivos específicos determinados para a dissertação, é possível expor como os dados foram coletados para o atendimento de cada um dos referidos objetivos.

Os dados sobre o desenvolvimento da pós-graduação no Brasil e a caracterização das duas modalidades de mestrado, acadêmico e profissional, foram coletados através de pesquisa bibliográfica e consulta a documentos, tendo como uma das principais fontes a revista eletrônica da CAPES<sup>2</sup>. Os principais documentos consultados foram o Parecer 977/65; o Primeiro, o Segundo e o Terceiro Plano Nacional de Pós-graduação; e a Proposta de Flexibilização da Pós-graduação *stricto sensu* em nível de mestrado.

Informações sobre o processo de avaliação dos programas de pós-graduação e especificamente sobre a área de Administração foram coletadas tendo por base documentos sobre o sistema de avaliação disponíveis no *site* da CAPES.

Dados sobre as propostas dos programas de mestrado UEM/UEL, UNISINOS, UFPR e UNINOVE foram coletados a partir dos relatórios de avaliação da CAPES, do ano de 2001, quando foi divulgada a última avaliação trienal.

Os dados primários, ou seja, as informações sobre ações empreendidas pelos programas de mestrado em estudo tiveram como fontes docentes e discentes dos referidos programas, que responderam a um questionário (em anexo) enviado por *e-mail*. Foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas, pois se buscou obter tanto dados de natureza “objetiva”, ou seja, que o pesquisador pode

---

<sup>2</sup> Disponível em [www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)

buscar ou complementar em fontes secundárias, como de natureza subjetiva, ou seja, ligadas a atitudes e opiniões (MINAYO, 1994).

Em geral, este instrumento apresenta melhores resultados quando são consultados diferentes grupos de pessoas (TRIVIÑOS, 1987). Nesta dissertação foram consultados os discentes e docentes dos programas. Há que se ressaltar ainda que um pré-teste do instrumento de coleta de dados foi realizado, para verificar se atendia aos objetivos da pesquisa. Constatou-se a necessidade de pequenas alterações, e após as correções, foram enviados os questionários para os docentes e para os discentes dos programas sob análise.

A questão da amostragem em pesquisa qualitativa merece comentários especiais de esclarecimento. Ela envolve problemas de escolha do grupo, ou seja, quem procurar para obter as informações? Numa abordagem quantitativa, definida a população, busca-se um critério de representatividade numérica que possibilite a generalização dos dados. Na pesquisa qualitativa, Minayo (1994) destaca que existe uma preocupação menor com a generalização e maior com a abrangência da compreensão, seja de um grupo social, de uma organização ou de uma política.

Seu critério, portanto, não é numérico. Uma amostra ideal é aquela capaz de refletir a totalidade de suas múltiplas dimensões (Minayo, 1994). No caso da presente dissertação, que busca compreender o direcionamento das ações desenvolvidas pelos docentes dos programas de mestrado da área de Administração da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE, grande parte dos dados referentes a essas ações foi conseguida através de fontes secundárias. No sentido de complementar essas informações, entretanto, foi considerado importante captar a percepção de docentes envolvidos no curso, como uma forma de obter dados não oficiais. Isso foi realizado, via *e-mail*, enviando os questionários aos docentes dos

programas analisados. Vinte professores (cinco de cada programa) no total responderam ao questionário.

Indo além da visão dos docentes, pensando que a percepção de discentes também seria importante para o alcance do objetivo geral da dissertação, pois mostraria uma nova dimensão do tema, estes foram procurados, também por *e-mail*. Trinta e seis discentes (oito de cada programa) responderam às questões.

Há que se destacar, com isso, que embora em termos quantitativos não se tenha conseguido uma representatividade numérica que permitisse a generalização dos dados, essa não foi a preocupação primordial desta dissertação. O que se tentou fazer foi abrir o leque de fonte de dados, para que aspectos objetivos e subjetivos pudessem ser analisados, permitindo uma certa reincidência de informações, porém, sem desprezar informações ímpares que ajudassem a compreender melhor o fenômeno sob estudo. Isso possibilitou apreender semelhanças e diferenças, o que, segundo Minayo (1994) é muito importante na análise qualitativa, que se não busca generalizações, busca compreender um fenômeno em suas múltiplas dimensões.

### 3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para Yin (2001), no processo de análise dos dados, é importante o pesquisador possuir uma estratégia geral que o auxilie na fase de interpretação. A estratégia analítica geral, para este estudo, teve como ponto de partida as proposições teóricas acerca dos temas universidade como *lócus* de reflexão e crítica e de formação de profissionais para o mercado. Além disso, foi levada em consideração a contextualização do mestrado em Administração no Brasil através do

seu histórico e do processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, realizado pela CAPES.

O método principal de análise seguiu as orientações de Yin (2001), que propõe a construção da explanação sobre os casos. A elaboração da explanação ocorreu sob a forma de descrição, procurando refletir algumas proposições teoricamente significativas (YIN, 2001). Realizou-se o exame das evidências, a revisão das proposições teóricas e um novo exame das evidências, complementando a primeira análise realizada. Ou seja, buscou-se ir dos dados à teoria e da teoria aos dados, para tentar responder às perguntas de pesquisa.

Alguns aspectos foram considerados mais relevantes para a análise dos programas, tendo por base as suas propostas e o processo de avaliação da CAPES. Sendo assim, procurou-se analisar as ações dos programas, interpretando-as a partir da descrição dos seguintes aspectos: áreas de concentração, objetivos, linhas de pesquisa, organização curricular, composição do corpo docente e articulação entre a graduação e a pós-graduação de cada programa. A partir da análise desses aspectos, coletados de fontes primárias e secundárias, é que se buscou interpretar se as ações docentes dos programas da UEM/UEL, UFPR, UNISINOS e UNINOVE enfatizam a formação de profissionais para atividades da academia ou outras, relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho.

### 3.5 DEFINIÇÃO DE TERMOS

Para possibilitar a compreensão do leitor a respeito da condução do presente estudo de casos múltiplos, foi necessário proceder à definição de alguns

termos utilizados durante todo o texto. Este procedimento é uma forma de evitar interpretações duvidosas que podem comprometer a estrutura metodológica e os fins da investigação. Trata-se de esclarecer o significado, para este trabalho, das expressões a seguir: academia, mercado de trabalho, ações docentes, pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, mestrado acadêmico e mestrado profissional.

**Academia** refere-se ao *locus* onde as atividades de pesquisa e/ou docência são desempenhadas, normalmente em Instituições de Ensino Superior de caráter público ou privado.

**Mercado de trabalho** é identificado pelo conjunto de oportunidades de exercício profissional disponibilizado pelas organizações empresariais, públicas, privadas ou do terceiro setor, que geram uma demanda por profissionais altamente qualificados para a sua gestão.

**Ações docentes** são caracterizadas pelas atividades empreendidas, com maior ênfase, pelos docentes dos programas de mestrado, que norteiam a condução das disciplinas e trabalhos de orientação nos programas. A adoção de estudos de aprofundamento teórico e epistemológico e atividades de pesquisa relacionadas ao contexto da docência demonstra a priorização pela preparação de profissionais para a academia. Para o caso dos profissionais que têm como destino o mercado de trabalho, as ações docentes são voltadas para trabalhos de reflexão e de pesquisa, conhecimento de modelos estruturados e habilidades necessárias para a sua aplicação, em situações concretas inseridas na realidade das organizações (estudos de caso, visitas técnicas, estágios).

**Pós-graduação *stricto sensu*** é o ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e

aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico, de mestre e doutor (PARECER 977/65).

**Pós-graduação *lato sensu*** se refere aos cursos de especialização e aperfeiçoamento destinados ao treinamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. Tem como principal objetivo o domínio científico e técnico de uma certa e limitada área do conhecimento ou profissão, para formar o profissional especializado (PARECER 977/65).

**Mestrado Acadêmico** é uma modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* que busca a formação de docentes e pesquisadores com relativo grau de profundidade nos estudos. Pode ser visto como etapa preliminar do doutorado ou como fase terminal de formação profissional.

**Mestrado Profissional** constitui uma modalidade de programa de pós-graduação *stricto sensu* que apresenta algumas características diferenciadas do mestrado acadêmico como: corpo docente com experiência de atuação em organizações empresariais, parcerias com empresas públicas e privadas, menor tempo para titulação, uso de técnicas de estudos de caso, visitas técnicas, estágios, ensino à distância, formatos diferenciados para o trabalho de conclusão do curso. A titulação confere a possibilidade do exercício da docência aos concluintes, mesmo que as características do curso estejam direcionadas para profissionais do mercado de trabalho.

## 4. O CONTEXTO DO MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO

### 4.1 O HISTÓRICO DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL E DO MESTRADO ACADÊMICO

Conforme Velloso et al (2002), no período anterior a 1965 estavam em funcionamento alguns programas de pós-graduação *stricto sensu* que atuavam sem acompanhamento sistemático do Conselho Federal de Educação. Durante a década de 1970, o sistema obteve crescimento significativo no número de programas, sendo implantados nessa época muitos dos cursos em atividade até hoje. Esse fato não se repetiu nos anos 1980, havendo uma estagnação em relação ao número de programas. Já a década de 1990 apresentou uma expansão que supera os períodos anteriores. Possivelmente, assim como na fase de implantação da pós-graduação, um dos motivos para a abertura de tantos cursos é a demanda gerada pela expansão do ensino superior no Brasil.

O primeiro documento oficial, tendo como objetivo conceituar os cursos de pós-graduação, definir sua natureza e fins específicos foi o parecer nº 977/65 de 03/12/65, expedido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Além de promover o esclarecimento sobre o conceito e as características da pós-graduação, o parecer teve a incumbência de efetuar a sua regulamentação. Muitas das instituições de ensino superior e até mesmo os órgãos financiadores realizavam, freqüentemente, algum equívoco entre os cursos de pós-graduação *stricto sensu* e os simples cursos de especialização (PARECER 977/65 CESu).

Em dois momentos o conteúdo do parecer aborda a pós-graduação norte-americana. Inicialmente faz uma descrição sobre a origem histórica da pós-

graduação, baseada principalmente no exemplo norte-americano. Na seqüência, cita-o como um modelo, capaz de servir de orientação na efetivação da pós-graduação nacional. O documento apresenta algumas razões que determinam a necessidade de efetivação da pós-graduação no Brasil. Dentre elas, está a impossibilidade de formar, somente com a graduação, profissionais especializados ou com formação científica avançada, que possam acompanhar o acúmulo de novos conhecimentos nas diversas áreas. Há uma ênfase na formação de dois tipos de profissionais com a pós-graduação: o pesquisador e o especialista altamente qualificado, pois na década de 60 o profissional polivalente estava em decadência. O parecer também expõe a preocupação dos dirigentes do país em formar os próprios cientistas, para atender à expansão da indústria brasileira e à necessidade de estruturação de um centro criador de ciência e de cultura (PARECER 977/65 CESu) .

A efetivação do sistema nacional de pós-graduação concretizou-se por três motivos principais: a) formar professores competentes para atender à crescente demanda do ensino superior e elevar os seus níveis de qualidade; b) estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores; c) treinar técnicos e intelectuais de alto padrão para corresponder ao desenvolvimento nacional em todos os setores (PARECER 977/65 CESu).

Ao tratar da conceituação da pós-graduação, é percebida uma clara distinção entre cursos de especialização, aperfeiçoamento e pós-graduação *stricto sensu*:

Em resumo, a pós-graduação **sensu stricto** apresenta as seguintes características fundamentais: é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado; finalmente a pós-graduação possui uma sistemática formando estrato essencial e superior na hierarquia dos cursos que constituem o complexo universitário.



Isto nos permite apresentar o seguinte conceito de pós-graduação **sensu stricto**: o ciclo de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico (PARECER 977/65 P.4).

Para expor a sistematização e a regulamentação dos cursos nacionais, o documento apresenta primeiro uma descrição detalhada destes na sistemática estadunidense, incluindo a concepção das nomenclaturas *Master* e *Doctor* utilizada nas principais universidades daquele país. O que se percebe é uma adequação de alguns aspectos à realidade das instituições nacionais. O documento parte do princípio que a efetivação da pós-graduação no Brasil depende, necessariamente, da utilização de um modelo estrangeiro, que tenha reconhecimento internacional. Sendo assim, são resumidas em alguns tópicos as características fundamentais dos cursos em dois níveis, o mestrado e o doutorado:

- A pós-graduação compreenderá dois níveis de formação: Mestrado e Doutorado. Embora hierarquizados, o mestrado não constitui condição indispensável à inscrição no curso de doutorado;
- O mestrado pode ser encarado como etapa preliminar na obtenção do grau de doutor ou como grau terminal. O doutorado tem por fim proporcionar formação científica ou cultural ampla e aprofundada, desenvolvendo a capacidade de pesquisa e poder criados nos diferentes ramos do saber;
- Os cursos de mestrado e doutorado devem ter a duração mínima de um e dois anos respectivamente;
- Por área de concentração entende-se o campo específico de conhecimento que constituirá o objeto de estudos escolhido pelo candidato, e por domínio conexo qualquer matéria não pertencente àquele campo, mas considerada conveniente ou necessária para completar sua formação;

- A instituição promotora dos cursos deve oferecer um elenco variado de disciplinas a fim de que o candidato possa exercer sua opção. As disciplinas, de preferência, serão ministradas sob a forma de cursos monográficos dos quais, seja em preleções, seja em seminários, o professor desenvolverá em profundidade um assunto determinado;

- Do candidato ao Mestrado exige-se dissertação, sobre a qual será examinado, em que revele domínio do tema escolhido e capacidade de sistematização; para o grau de Doutor requer-se defesa de tese que represente trabalho de pesquisa importando em real contribuição para o conhecimento do tema. Além do preparo da dissertação ou tese, o candidato deverá estudar certo número de disciplinas relativas à sua área de concentração e ao domínio conexo, submeter-se a exames parciais e gerais, e provas que verifiquem a capacidade de leitura em línguas estrangeiras. Pelo menos uma para o mestrado e duas para o doutorado;

- O programa de estudos do Mestrado e Doutorado se caracterizará por grande flexibilidade, deixando-se ampla liberdade de iniciativa ao candidato que receberá assistência e orientação de um diretor de estudos. Constará o programa, sobretudo, de seminários, trabalhos de pesquisa, atividades de laboratório com a participação ativa dos alunos;

- O curso de pós-graduação poderá receber diplomados provenientes de cursos de graduação diversos, desde que apresentem certa afinidade. Assim, por exemplo, ao mestrado ou doutorado em Administração Pública poderiam ser admitidos bacharéis em Direito ou Economia; em Biologia, Médicos ou diplomados em História Natural;

- Para matrícula nos cursos, além do diploma de graduação exigido por lei, as instituições poderão estabelecer requisitos que assegurem rigorosa seleção

intelectual dos candidatos. Se os cursos de graduação devem ser abertos ao maior número, por sua natureza, a pós-graduação há de ser restrita aos mais aptos;

- Conforme o caso, aos candidatos ao doutorado serão confiadas tarefas docentes, sem prejuízo do tempo destinado aos seus estudos e trabalhos de pesquisa. É aconselhável que a pós-graduação se faça em regime de tempo integral, especialmente no período de duração mínima dos cursos;

- Os cursos terão aprovação pelo Conselho Federal de Educação para o registro dos respectivos diplomas no Ministério da Educação, produzindo efeitos legais. Para isso o Conselho baixará normas fixando os critérios de aprovação dos programas (PARECER 977/65, CESu).

Em 1975 o Ministério da Educação e Cultura, através do Conselho Nacional de Pós-graduação elaborou e iniciou a implantação do I Plano Nacional da Pós-graduação. O documento apresenta uma análise da evolução da pós-graduação e um diagnóstico da situação até então, apontando os problemas considerados essenciais, para então expor a determinação de diretrizes e metas para o período 1975-1979.

Ao tratar da evolução, são apresentados apenas alguns números retirados de estudos iniciais, com amostras incompletas e sem critérios totalmente definidos de classificação. Mesmo assim, demonstram um notável crescimento no número de cursos e um grande aumento na procura pelas vagas existentes. Havia na época, cerca de 50 instituições de ensino superior onde se realizavam cursos de pós-graduação. As instituições contavam com 195 cursos de mestrado, distribuídos em 158 áreas de concentração, e 68 de doutorado, com 89 áreas de concentração. Esses programas eram conceituados como centros de excelência pelo Conselho Nacional de Pesquisa. No ano de 1973, foram ocupadas cerca de 7.000 vagas nos

cursos, havendo, em suas várias fases, cerca de 13.500 alunos. A pós-graduação titulou, até 1973, cerca de 3.500 mestres e 500 doutores, dos quais aproximadamente 50% tiveram como destino profissional o magistério e os demais, o mercado de trabalho profissional (I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975).

Analisando os números, o plano afirma que esse crescimento estaria sendo forçado pela demanda gerada no ensino superior e no mercado de trabalho de empresas públicas e privadas. Porém encontravam-se envolvidas, ofertando ou financiando cursos, muitas organizações diferentes que geraram alguns conflitos institucionais, devido à instabilidade e vulnerabilidade do processo de implantação das atividades.

O diagnóstico da situação da época em que o plano foi elaborado, revelou três problemas principais decorrentes do rápido crescimento do sistema: a) a instabilidade dos cursos pela fragilidade dos vínculos entre eles e as instituições, pois muitos se originaram a partir de grupos de docentes e pesquisadores sem o envolvimento formal das instituições; b) a ineficiência dos cursos, revelada pelo pequeno índice de alunos que chegam à titulação, cerca de 15% apenas e, pelo prazo médio de conclusão, cerca de 2,5 anos para o mestrado e mais de 4 anos para o doutorado, fugindo dos padrões internacionais devido à baixa proporção de alunos com dedicação exclusiva para os cursos, amparados por bolsa; c) o rápido crescimento do sistema levou à concentração dos profissionais titulados nas grandes capitais, impedindo o retorno deles para suas regiões de origem, dificultando a expansão das atividades nas diversas regiões do País.

A principal finalidade do I Plano Nacional de Pós-graduação concentrou-se em “fazer das universidades centros de atividades criativas permanentes. O

alcance deste objetivo implica no exercício eficiente na formação e constante trabalho de investigação e análise em todos os campos do conhecimento humano e da cultura brasileira” (I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975).

O plano definiu como função da pós-graduação:

... formar professores para o magistério universitário, a fim de atender à expansão quantitativa deste ensino e à elevação da sua qualidade; - formar pesquisadores para o trabalho científico, a fim de possibilitar a organização de núcleos e centros, atendendo às necessidades setoriais e regionais da sociedade; - preparar profissionais de nível elevado, em função da demanda do mercado de trabalho nas instituições privadas e públicas (I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975).

Após a análise do crescimento e da situação das atividades de pós-graduação, foram determinadas três diretrizes principais para dar seguimento ao trabalho de expansão: a institucionalização do sistema como atividade regular no âmbito das universidades, a elevação dos padrões de desempenho e racionalização na utilização dos recursos e, o planejamento para expansão em direção a uma estrutura mais equilibrada entre trabalho educacional e científico e entre as diversas regiões do País (I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975):

a) A institucionalização da pós-graduação – busca basicamente consolidar o sistema através de algumas ações principais: a conceituação da pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*; a definição dos órgãos que compõem o sistema; a incorporação das atividades ao sistema universitário superando o isolamento dos cursos ocorrido no período anterior; a estabilização financeira pela efetivação de um orçamento regular e programado, partindo do nível governamental e ministerial estendo-se ao nível universitário. Além disso, alguns encaminhamentos para ações internas das universidades, que promovam a integração entre graduação e pós-graduação por meio de atividades conjuntas do corpo docente e discente.

b) A elevação dos padrões de desempenho – no que se refere aos cursos, as orientações estão distribuídas em quatro grupos de atuação localizados,

principalmente, no nível dos cursos e da universidade. São eles: condições de entrada e processo de seleção dos candidatos, regime de trabalho e concessão de bolsas aos alunos, regime de trabalho e contratação de docentes e, processo pedagógico e produção científica. Os programas no nível da universidade abrangem: a capacitação docente para melhoria dos quadros da própria universidade, iniciativas para programas de intercâmbio entre universidades, uma programação regular de recursos financeiros e organizacionais para as atividades de pós-graduação e suas relações com outros grupos. A participação do Ministério da Educação e Cultura é fator fundamental para a concretização das ações propostas no âmbito dos cursos e nas universidades e compreende o desenvolvimento de quatro grupos de atividades: a alocação dos recursos financeiros, as atividades de assessoria para implantação do plano, a difusão e o registro de informações da área para a comunidade acadêmica nacional e a criação de formas de credenciamento e reconhecimento dos cursos e das instituições.

c) O planejamento da expansão – descreve a organização do planejamento para definição de investimentos, a integração dos órgãos envolvidos na atuação do sistema, bem como, os critérios que serão utilizados para tomada de decisão pelo Ministério da Educação em relação ao credenciamento e acompanhamento dos cursos. São fornecidas orientações para implantação do plano em nível nacional e de universidade (I PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1975).

O II Plano Nacional da Pós-graduação, elaborado pela Secretaria de Educação Superior e pela CAPES, teve sua implantação programada para o período 1982-1985. O documento abordou principalmente a situação do sistema em 1982, o

papel da pós-graduação no contexto nacional, a apresentação dos objetivos básicos e a descrição das principais diretrizes e prioridades.

O objetivo central consiste na formação de recursos humanos qualificados para atividades docentes, de pesquisa em todas as suas modalidades, e técnicas, para atendimento às demandas dos setores público e privado. Por recurso humano qualificado entende-se aquele dotado da capacidade de atuar na fronteira de uma especialidade, não só a ponto de estar em condições de reproduzir o conhecimento que lhe é transmitido, o que apenas representa a capacidade efetiva de incorporá-lo, mas também de colaborar para o seu avanço, com contribuições significativas, o que representa o domínio real daquela especialidade (II PLANO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO, 1982 p.1).

O item que trata da situação da pós-graduação faz uma breve descrição dos problemas encontrados na análise das atividades do sistema no período anterior. Mesmo após a institucionalização da pós-graduação, é notável a falta de mecanismos institucionais para garantir um trabalho regular e consistente dos programas devido, principalmente, à insuficiência de verbas e à instabilidade de docentes. Outra dificuldade encontrada foi o condicionamento do apoio às atividades de pesquisa à abertura de novos cursos de mestrado e doutorado, vinculando-os também ao acesso às fontes de financiamento. Esse fato causou uma expansão quantitativa sem a devida elevação nos padrões de qualidade das atividades. O suporte financeiro também foi considerado ineficiente quanto ao prazo para atividades de pesquisa, em média inferior a dois anos.

O papel da pós-graduação no contexto nacional está assim definido no II Plano Nacional de Pós-Graduação (1982, p.6):

Especificamente, as funções da pós-graduação se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica; a capacitação e o treinamento de pesquisadores e profissionais destinados a aumentar o potencial interno de geração, difusão e utilização de conhecimentos científicos, no processo produtivo de bens e serviços e a formação de recursos humanos para o desenvolvimento cultural do País. Dadas suas peculiaridades, estas funções requerem um tratamento político, institucional e financeiro diferenciado.

Quanto aos objetivos básicos, o documento determina que serão apoiadas as iniciativas de programas promissores, cujo trabalho demonstre dedicação e produtividade, colaborando para a expansão do sistema. A destinação dos recursos terá um acompanhamento eficaz para que se reduza a direção indevida a outras finalidades (II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1982).

O plano prevê investimentos no sistema de avaliação da pós-graduação esclarecendo que:

A ênfase na qualidade dependerá, na sua operacionalização, do aumento gradativo da eficiência e confiabilidade dos sistemas de informação e avaliação quanto ao desempenho dos programas de pós-graduação; do estabelecimento de critérios e de mecanismos de avaliação conhecidos e aceitos como legítimos pela comunidade; e do comprometimento com os resultados, na hora da utilização dos instrumentos de ação de que dispõem as agências de fomento (II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1982 p.7).

Na determinação das prioridades e diretrizes é exposta a atenção dispensada na busca de crescimento qualitativo do sistema através de melhoramentos nos mecanismos de avaliação. Prevê inclusive a participação da comunidade nesse processo, sendo atribuição das instituições que oferecem os cursos, definir meios para isso. Além disso, os cursos *stricto sensu* deverão buscar seu fortalecimento qualitativo, enfatizando o objetivo de formar pesquisadores. Isto não impede que os centros de pesquisa, sem mestrado ou doutorado, desempenhem um papel relevante na formação de pesquisadores, para o que deverão estar integrados ao ambiente acadêmico (II PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1982).

Tratando-se da regulamentação da pós-graduação, o Conselho Federal de Educação – CFE expediu a Resolução nº 05/83 cujo conteúdo determina que:

I – A pós-graduação tem por objetivo a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de magistério superior nos campos das ciências, filosofia, letras, artes e tecnologias;



II – A pós-graduação compreende dois níveis independentes e terminais – mestrado e doutorado – podendo o mestrado constituir etapa inicial para o doutoramento, a critério da instituição;

III – Mestrado e doutorado destinam-se a criar qualificação especial em determinadas áreas e subáreas do conhecimento;

O III Plano Nacional de Pós-graduação expedido pela CAPES em 1986, representou as aspirações da organização para o sistema no período de 1986-1989. As diretrizes e objetivos são explicitados com base em uma análise da situação da pós-graduação, tendo como suporte a exposição de dados quantitativos que comparam o desempenho do sistema de 1975 e 1985. Os dados que mereceram atenção foram: o elevado tempo médio de titulação de 5 anos para mestres e 5,5 para doutores, e o alto percentual de evasão de alunos, cerca de 45%. Esses fatores impediram o atendimento da demanda gerada principalmente pelas universidades e centros de pesquisa.

Numa análise geral, os consultores envolvidos na elaboração do III Plano de Pós-graduação fazem alguns comentários sobre o desempenho do sistema até 1985. São constatadas melhorias: na estrutura dos programas de pós-graduação e conseqüente definição da proposta acadêmica e do perfil de atuação; na qualificação do corpo docente, seja em termos da titulação formal, seja da capacitação profissional; na revisão e implementação de novas estruturas curriculares tornando-as mais coerentes com as atividades desenvolvidas pelos programas; na definição e desenvolvimento das atividades de pesquisa; no aumento da produção científica docente, sendo que uma parcela substancial pode ser

considerada de padrão internacional; na qualidade das dissertações/teses (III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1986).

As observações indicam os avanços do sistema como um todo, porém, é necessário lembrar a heterogeneidade em termos de desempenho acadêmico-científico. Na análise individual de cada programa e na comparação com outros da mesma área/subárea do conhecimento, detectam-se as especificidades que se diferenciam de acordo com o grau de evolução da área do conhecimento e com o contexto institucional em que se situam. Nesse ponto existem alguns problemas de cursos que apresentam deficiências e baixa produtividade que prejudicam a qualidade na formação dos recursos humanos (III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1986).

A observação dos planos anteriores e a situação apresentada no diagnóstico do III Plano revelam que, no período de 1965 a 1985, a pós-graduação teve um crescimento expressivo em termos quantitativos e um aperfeiçoamento razoável no que se refere à qualidade dos cursos. Os direcionamentos tomados pelos planos seguem uma linha comum de intenções na busca da consolidação dos programas já existentes, da melhoria quantitativa e qualitativa dos cursos e do atendimento da demanda. Assim, foram fixados como objetivos gerais do III Plano Nacional de Pós-graduação: a) a consolidação e melhoria do desempenho dos cursos; b) a institucionalização da pesquisa nas universidades, para assegurar o funcionamento da pós-graduação; c) a integração da pós-graduação do sistema de Ciência e Tecnologia, inclusive com o setor produtivo, com a intenção de atender também a demanda gerada pelo mercado de trabalho.

a) Consolidação e melhoria do desempenho dos cursos – através da manutenção dos cursos considerados de qualidade, incentivo aos já estruturados

que estejam com dificuldades para sua consolidação e abertura de programas de doutorado nos locais onde o mestrado tenha um bom nível de desempenho.

b) Institucionalização da pesquisa nas universidades – é um aspecto abordado em vários momentos do plano, considerado essencial para uma expansão consistente do sistema de pós-graduação. Os principais direcionamentos são: assegurar o trabalho efetivo dos grupos de pesquisa e integrá-los aos cursos de mestrado e doutorado; garantir a diversidade de fontes de financiamento em atividades de pesquisa que garantem o desenvolvimento científico, tecnológico, social, econômico e cultural; desenvolver mecanismos de acompanhamento e avaliação de resultados dos projetos apoiados e financiados pelos diversos órgãos de fomento.

c) Integração da pós-graduação de ciência e tecnologia com o sistema produtivo – prevê a integração das atividades de pesquisa da linha tecnológica ao setor produtivo objetivando atender à demanda gerada no desenvolvimento de novas tecnologias para aplicação nesse setor (III PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO, 1986).

A partir do período de vigência do III Plano Nacional de Pós-graduação, não foram encontrados registros que possam descrever a existência formal de um plano posterior a esse. De acordo com Cavalheiro & Neves (1998), houve uma tentativa de elaboração de um IV Plano Nacional de Pós-graduação em 1996 através de uma metodologia participativa, que não obteve sucesso principalmente pela rígida centralização do sistema nacional de pós-graduação. Essa é uma característica presente em todo o período de atuação do sistema, que tem origem na implantação dos cursos, na década de 60, período em que o Brasil vivia sob o comando do regime militar (CAVALHEIRO & NEVES, 1998).

Tratando-se do desempenho do Sistema Nacional de Pós-graduação, Guimarães & Caruso (1996) constatam que há uma desconformidade entre o sucesso da pós-graduação (revelado pelo acréscimo do número de alunos matriculados e mestres titulados) e o insucesso no alcance dos objetivos dos cursos de mestrado para a capacitação docente (apresentado pelo grande número de mestres que têm como destino a iniciativa privada em detrimento da academia). Os autores apontam três possíveis causas para essa ocorrência. A primeira delas refere-se à determinação exposta no parecer 977/65 do CFE que direciona a um modelo seqüencial para a formação de docentes e pesquisadores, devendo ser o doutorado precedido pelo mestrado, o que acarretou um aumento considerável no tempo de titulação desses profissionais. Um segundo motivo é a disputa atual entre mercado de trabalho e academia pela absorção, principalmente, de mestres. A terceira razão é a desvalorização das profissões acadêmicas e o alto prestígio da área de negócios.

A formação de pesquisadores pelos programas de pós-graduação no Brasil foi prejudicada por alguns fatores que estiveram presentes desde o início da atuação dos programas e se alongaram, sendo nutridos pela própria comunidade acadêmica (BEIGUELMAN, 1998). Dentre eles estão:

a) A indefinição dos objetivos do mestrado, relacionada à prevalência do modelo seqüencial, tornando o mestrado um pré-requisito para o doutorado e a exigência de requisitos semelhantes para a obtenção dos graus de mestre e doutor. Se o mestrado tem por finalidade formar docentes e pesquisadores, qual é o sentido de uma nova e longa jornada de pesquisa para obter o título de doutor, considerando a maratona acadêmica vivida no período do mestrado? A formação do cientista é artesanal, porém não se pode formar meio cientista;

b) O número fixo de créditos obrigatórios que devem ser cursados, por disciplinas que visam à aprendizagem de conteúdo, sem atender à necessidade de pesquisa para a investigação do tema a ser tratado na dissertação/tese. Esse fato retarda a produção de teses e dissertações e eleva o tempo de titulação dos profissionais, sem contribuir efetivamente para a formação do pesquisador. Esquece-se, pois, que esta formação implica ampliar a capacidade de questionar e não de oferecer respostas prontas advindas de conteúdos aprendidos em aula;

c) O trabalho do orientador de programa existente ainda em alguns cursos, que é desvinculado da figura do orientador da tese, e que direciona as disciplinas a serem cursadas pelo aluno sem essas estarem ligadas ao tema de sua investigação. Essa figura é perfeitamente substituível pelo orientador da tese;

d) O método de seleção dos candidatos que em alguns casos ocorre pela avaliação do acúmulo de conhecimentos e não pela criatividade ou capacidade de indagação dos candidatos;

e) O longo tempo de titulação dos mestres e doutores que é uma consequência dos fatores já apresentados;

f) A motivação dos pós-graduandos que é decorrente de: necessidade de obtenção do título para atender à legislação, condição de sobrevivência econômica com o uso das bolsas, intenção dos pós-graduandos em permanecer mais tempo nos cursos, retardando a volta à instituição de origem para exercer a atividade de docência que não estão dispostos a enfrentar. É reduzido o número de profissionais que buscam a pós-graduação com real interesse pela pesquisa;

g) A escassez de professores com título superior ao de doutor é um fator que afeta a produtividade dos programas de doutorado, de acordo com estudo realizado na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (BEIGUELMAN, 1998)

que revelou uma alta correlação relativa entre a proporção de professores sem título superior ao de doutor e a taxa de produção de teses de doutorado. Quanto maior a taxa de professores com título máximo de doutores, menor a taxa de produção de teses de doutorado.

h) A integração universidade-empresa que fere o papel social desempenhado pela universidade quando esta trabalha para atender aos interesses exclusivos de empresas, sem poder divulgar à comunidade os conhecimentos gerados e as informações obtidas nos estudos, para não ferir os princípios empresariais. Empresa e universidade são regidas por princípios éticos diferenciados (BEIGUELMAN, 1998).

Caldas (1998) defende que é surpreendente o êxito obtido pelo sistema de pós-graduação nacional em tão curto período de atuação, pouco mais de três décadas. Foram estabelecidos nesse curto espaço de tempo programas de bom nível em praticamente todas as áreas do conhecimento, nesses cursos está concentrada grande parte da capacidade de pesquisa do país, bem como a formação de pesquisadores e docentes. Alguns indicadores tiveram participação fundamental para o bom desempenho da pós-graduação. Dentre eles estão: o processo de avaliação, a titulação do corpo docente da própria pós-graduação, a produtividade científica e a capacidade de formação de mestres e doutores.

Porém, existem algumas deficiências que não podem ser deixadas de lado ao se pensar em perspectivas para o sistema nacional de pós-graduação. Problemas como a excessiva vinculação da pesquisa à pós-graduação, o enfoque maior aos cursos *stricto sensu*, a super valorização do mestrado e a concentração de grande parte dos programas mais conceituados em uma ou duas regiões do país,

são de extrema relevância para direcionamentos futuros da pós-graduação. Outra questão a ser mencionada é o longo tempo de titulação, ocasionado principalmente pela falta de clareza nos objetivos do mestrado que atualmente constitui-se em um pequeno doutorado (CALDAS, 1998).

Quanto à efetivação da pós-graduação brasileira, na área de Administração, essa ocorreu alguns anos após a criação das escolas de Administração. As escolas com cursos de Ensino Superior iniciaram suas atividades motivadas por pressão exercida por empresas multinacionais, escritórios de consultoria e pelo próprio governo brasileiro. Assim, também foram estabelecidos pelo governo militar os programas de pós-graduação em administração de empresas, com a finalidade de melhorar o desempenho de empresas privadas e estatais, pela inserção da racionalidade nas estruturas de decisão dessas organizações. Além dessa finalidade principal, a própria criação das escolas de Administração gerou uma demanda por docentes qualificados para o ensino dos graduandos. O primeiro curso de pós-graduação *stricto sensu*, na área de Administração Pública, foi ofertado pela Escola de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, em 1967, no Rio de Janeiro (VELLOSO, 2002).

Atualmente, conforme dados fornecidos pela CAPES, estão em funcionamento com a recomendação desse órgão, 38 programas de mestrado acadêmico e 15 cursos de mestrado profissional em Administração (CAPES, 2003). Dos 38 programas de mestrado acadêmico, 20 estão localizados em instituições públicas e 18 em instituições privadas. Já os programas da modalidade profissional encontram-se mais concentrados em instituições privadas, 12 cursos, sendo apenas 03 localizados em instituições públicas, conforme quadro a seguir:

**Quadro 1** - Situação dos Programas de Pós-Graduação em Administração em Dezembro/2003

<b>Modalidade dos Programas</b>	<b>Mestrado Acadêmico</b>	<b>Mestrado Profissional</b>
Instituições Públicas	20	03
Instituições Privadas	18	12
<b>Total</b>	<b>38</b>	<b>15</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

De acordo com os dados é possível perceber o aumento da participação das instituições privadas no panorama da pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração. Possivelmente as características do mestrado modalidade profissional, que de certa forma amenizam as exigências determinadas para o mestrado acadêmico, propiciaram essa disseminação dos programas nas instituições privadas. O mestrado profissional pode constituir-se uma alternativa de atender à demanda por mestres, gerada tanto pelo mercado quanto pelas instituições de ensino, com menor tempo de titulação e maior flexibilidade na estrutura dos programas.

Em relação à área de Administração, é relevante a demonstração de alguns dados: a) A origem acadêmica de mestres é diversificada, tendo 60% dos alunos vindo de outras áreas da graduação; b) Apenas 25% dos mestres continuam na pós-graduação, partindo para o doutorado; c) Do total de mestres titulados, somente 44% têm a academia como destino profissional, não atendendo às perspectivas dos programas de mestrado; d) O intervalo ocorrido entre o término da graduação e o início do mestrado é de sete anos em média. e) No período de 1995 a 2000, houve um acréscimo de 252% no número de mestres titulados, e um aumento



de 162% no número de alunos matriculados nos cursos de mestrado (VELLOSO, 2002).

#### 4.2 O MESTRADO PROFISSIONAL

A perspectiva dos programas de mestrado profissional tem origem no acompanhamento de estudos semelhantes aos já citados, que desencadearam a realização de discussões em torno da possibilidade de flexibilização do modelo de pós-graduação em nível de mestrado. Em 1995 a CAPES designou uma comissão para avaliação da situação e das perspectivas para os cursos de mestrado. Essa comissão elaborou um documento intitulado “Proposta de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação Senso Estrito em Nível de Mestrado”. A proposta foi aprovada pelo Conselho Superior da CAPES e publicada através da Portaria nº 47 de 17/10/95.

Como principais justificativas para a flexibilização a proposta aponta as mudanças tecnológicas e as correntes transformações econômico-sociais, que necessitam de profissionais com especialização distinta dos modelos tradicionais. Além disso, surgiram algumas propostas de cursos com características diferenciadas dos programas existentes, principalmente na organização dos currículos, no corpo discente e docente, nas formas de financiamento e na organização da instituição (NETO et al, 1995). Como características principais, esses cursos apontam:

- Participação necessária, no corpo docente, de profissionais que se destacam em suas áreas de atuação e que, embora disponíveis e singularmente qualificados para esse tipo de ensino, não desejam dedicar-se exclusivamente a ele;

- Consórcios entre programas, viabilizando o caráter interdisciplinar necessário à formação de novos tipos de profissionais;
- Esquemas de parceria com agências governamentais e não governamentais, empresas públicas e privadas que, interessadas na qualificação de seu quadro de funcionários, encomendam e financiam os cursos;
- Organização da estrutura curricular adequada a um tempo de titulação menor do que o habitual;
- Emprego de metodologias ativas de ensino (casos, visitas, estágios) e de ensino à distância;
- Formatos alternativos à dissertação como trabalho final do curso.

O documento relembra alguns aspectos do parecer 977/65, onde há uma abertura para a alternativa de o mestrado ser uma fase terminal de formação profissional, e não apenas uma preparação para o doutorado.

O Mestrado não precisa servir apenas como etapa preliminar ao Doutorado. Pode ser, como se salientou, também um grau terminal, visando a formar profissionais capazes de elaborar novas técnicas e processos tendo em vista as necessidades de desenvolvimento” (NETO et al, 1995 p.4).

Para o enquadramento do novo modelo de mestrado a ser considerado no sistema nacional de pós-graduação, foram definidos alguns critérios específicos:

- a) Por parte da instituição, deve haver condições para o desenvolvimento consistente, profundo, adequado e de longo alcance do ensino de pós-graduação;
- b) A titulação mínima para os docentes é o grau de doutor, com produção intelectual de alto nível. As orientações ficam a cargo dos docentes selecionados por qualificação profissional. As condições de trabalho e carga horária, sem necessariamente ter dedicação exclusiva, devem ser de acordo com as necessidades do curso;

c) O curso deverá articular as atividades de ensino com as aplicações de pesquisas, em termos coerentes com seu objetivo, de forma diferenciada e flexível. A existência de pesquisa de boa qualidade na instituição e de projetos em parceria com o setor produtivo, bem como a oferta de atividades de extensão, são requisitos essenciais ao credenciamento institucional para oferta desse tipo de curso;

d) A organização curricular deve demonstrar claramente a especificidade do curso de atender ao tempo de titulação mínimo de um ano;

e) Haverá apresentação de trabalho final, de acordo com a proposta do curso, podendo ser nomeado como dissertação, projeto, análise de casos, performance, produção artística, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos;

f) A recomendação de cursos, de início, se limitará a projetos oriundos de instituições que já possuam curso(s) de pós-graduação com conceito A ou B. A critério do Grupo Técnico Consultivo, poderá ser considerada proposta que se origine de instituição altamente qualificada, mas sem tradição de ensino pós-graduado. A avaliação será feita por consultores da CAPES e a inclusão de representantes da sociedade, com interesse no curso;

g) O curso deverá procurar o autofinanciamento, devendo ser estimuladas iniciativas de convênios com vistas ao patrocínio (NETO et al, 1995).

Conforme Spagnolo (1998), a efetivação da proposta de flexibilização dos cursos de mestrado não causou os reflexos esperados pelos dirigentes da CAPES. Mesmo após a abertura da possibilidade de criação de novos cursos, que atendam mais especificamente às necessidades do mercado de trabalho, a grande maioria

dos projetos que solicitam anualmente a recomendação da instituição para início das atividades têm sido elaborados no modelo tradicional.

O autor faz uma avaliação da significância da proposta de flexibilização enfatizando que:

A Portaria N° 47/95 abre o caminho para atender às demandas de formação profissional por parte de um mercado mais dinâmico e exigente, mas ainda não ganhou a expressão esperada. Durante os quase 3 anos de vigência desse instrumento legal, foram recomendados pela CAPES cerca de 100 novos mestrados, dos quais apenas seis se qualificaram como 'profissionais'. Não há evidências, de que as características tipicamente acadêmicas do modelo de mestrado (número de créditos, nível da dissertação, ênfase na pesquisa e tempos longos de titulação) venham a mudar em curto prazo de tempo (SPAGNOLO, 1998 p.44).

De acordo com os dados atuais, que revelam a presença de 15 programas de mestrado profissional, percebe-se que a previsão não é válida para a área de Administração, pois de 1998 até 2002 foram recomendados pela CAPES cerca de 16 novos programas de mestrado na área de Administração, sendo 9 pertencentes a perspectiva de mestrado profissional.

É importante ressaltar que, já em 1975, o conteúdo do I Plano Nacional da Pós-graduação relata que cerca de 50% dos profissionais titulados pela pós-graduação, até 1973, tinham como destino profissional o mercado de trabalho. Essa informação contradiz algumas argumentações feitas em documentos<sup>3</sup> que procuram colocar a demanda gerada pelo mercado de trabalho como um fato novo, que surgiu nos últimos anos, servindo como uma justificativa para a flexibilização da pós-graduação em nível de mestrado. Se por um lado, a tentativa de flexibilização esclareceu uma interpretação equivocada ou parcial do parecer que colocava o mestrado como uma preparação para o doutorado, por outro, revelou que a análise foi realizada de forma pontual, pois já no período de 1965 -1973, grande parte dos

---

<sup>3</sup> A argumentação é utilizada: a) no documento Mestrado no Brasil – A Situação e uma Nova Perspectiva, elaborado por uma comissão de professores designados pelo MEC, que resultou na proposta de flexibilização dos mestrados em 1995; b) no relatório do Fórum dos Pró-Reitores de Pesquisa e Pós-graduação – FOPROP – 1996.

egressos dos programas de pós-graduação tinha como destino o mercado e não a academia.

Na opinião de Ruas (2001), os programas de mestrado na modalidade profissional podem ser interpretados como uma combinação de três perspectivas experientes na formação de gestores. A primeira delas refere-se aos cursos de especialização que primam por oferecer respostas rápidas com caminhos prontos e técnicas para ação em curto prazo. A segunda é o mestrado acadêmico que procura aprofundar o estudo dos problemas empresariais e chega a discutir a origem deles, porém sua metodologia é considerada isolada frente às mudanças econômicas e sociais. Os cursos de MBAs, programas internacionais que oferecem ensino de excelência e modernidade, mas apresentam a dificuldade de adaptação à realidade das organizações nacionais, são a terceira vertente que faz parte da combinação.

Considerando a necessidade de formação de profissionais com profundo conhecimento e capacidade para atuarem em um ambiente de constante mudança, dificilmente a metodologia da pós-graduação *lato sensu* ou mesmo do mestrado acadêmico dariam conta dessa formação tão complexa. Por isso, os programas que pretendem formar gestores devem oferecer respostas a problemas e necessidades estratégicas das organizações, sem se basear em visões simplistas e superficiais. A formação dos executivos deve ser equilibrada em duas diretrizes opostas, a rapidez e a flexibilidade (RUAS, 2001).

Ruas (2003) faz uma articulação entre a experiência do mestrado modalidade profissional e a formação com base nas competências. Os mestrados profissionais têm se desenvolvido em um contexto de acirrada competitividade, pressão por resultados, intensificação da concorrência, expectativas sobre o desempenho de empresas e gestores, foco em competitividade e diferenciação,

desenvolvimento de competências e formação gerencial como uma das alternativas. O mestrado profissional se constitui numa possibilidade de formação gerencial capaz de combinar duas diretrizes opostas, necessárias para o atual ambiente de negócios, a rapidez e a complexidade. A organização dos cursos com encontros em finais de semana alternados com duração total de aproximadamente 24 meses, torna viável um aprofundamento maior do que nos cursos de especialização. As leituras exigidas e a realização de produtivos trabalhos em grupos se constituem em uma forma de troca de experiências, reflexões e revisões de pressupostos que geram aprendizado.

Quanto à formação com base nas competências, baseada na escola francesa, os recursos de competências são sustentados em três elementos fundamentais: conhecimentos, habilidades e atitudes. A noção de competência implica mobilização e aplicação dos recursos (conhecimentos, habilidades e atitudes) em uma situação específica (RUAS, 2003).

Tratando-se especificamente da formação de executivos, Ruas (2003, p.58) afirma que:

A competência vai além de uma simples descrição de atividades a realizar, pois carrega consigo uma definição do que é necessário fazer para atingir um desempenho gerencial esperado. Isso pressupõe flexibilidade, aptidão à mudança e adequação às circunstâncias, elementos muito apropriados ao contexto econômico atual.

Em termos atuais, os programas de mestrado profissional na área de Administração, em sua maior parte, 12 cursos, estão distribuídos entre as instituições privadas e somente 3 são oferecidos por universidades públicas. Percebe-se um aumento considerável na participação das instituições particulares na oferta de programas de pós-graduação *stricto sensu* na área de Administração, principalmente os programas de mestrado profissional. Isso revela o aparecimento, no mapa do sistema nacional de pós-graduação, dessas instituições que há alguns

anos tinham presença reduzida nesse meio. Por outro lado, um aspecto que não demonstrou grande alteração em relação aos estudos anteriores é a distribuição geográfica dos programas, sendo que cerca de 50% está concentrado na Região Sudeste. As regiões Sul e Nordeste ficam na seqüência com aproximadamente 20% dos programas em cada uma.

#### 4.3 O PROCESSO DE AVALIAÇÃO DA PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*

Aragon (1998) afirma que a expansão ocorrida no sistema de pós-graduação em países como Argentina, Brasil e México, desencadeada por diversos interesses e em diferentes circunstâncias, desperta uma preocupação com a qualidade desses programas. A estruturação de um processo de avaliação é a única forma de conhecer o nível de desempenho dos cursos, tanto para recompensar os que têm boa atuação, como para estimular os que não alcançam o desempenho mínimo necessário. A avaliação possibilita o conhecimento e acompanhamento dos cursos oferecidos em um sistema educacional, facilitando o processo de monitoração e direção de recursos e incentivos aos diversos programas.

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil é realizado pela CAPES desde 1975. Inspirada nos modelos de avaliação norte-americana, assim como a própria organização do sistema de pós-graduação, a avaliação é conduzida por comissões específicas distribuídas entre as diversas subáreas do conhecimento. Os programas preenchem os relatórios que são enviados e distribuídos pela CAPES e posteriormente, é realizada a avaliação pelas referidas comissões que estabelecem os critérios e parâmetros com bases em

orientações gerais da CAPES. O objetivo é avaliar a produtividade científica-intelectual de cada programa e a consistência da proposta do curso, eixo central do processo, considerando o grau de desenvolvimento de cada subárea (ARAGÓN, 1998).

Na opinião de Spagnolo (1995), a pós-graduação é o nível de ensino mais bem-sucedido inserido no sistema educacional do Brasil. Comparada ao ensino fundamental precário, ao ensino médio deficitário e ao ensino superior problemático, na pós-graduação a mediocridade parece ser a exceção. Essa constatação possui diversas causas, porém, o fato que possivelmente mais contribuiu para o sucesso no desempenho da pós-graduação nacional, é o processo sistemático de avaliação dos programas realizado pela CAPES. A avaliação conquistou um reconhecimento junto à comunidade acadêmica e gerou impacto no prestígio das instituições. O acesso a maior quantidade de recursos também está vinculado aos resultados obtidos na avaliação, o que a torna um índice oficial da qualidade dos programas.

Quanto aos critérios de avaliação, devem ser obtidos através de um processo de negociação e consenso interdisciplinar. Não raramente, esse consenso pode ser prejudicado pela imposição de critérios advindos de áreas mais consolidadas e mais conceituadas junto aos órgãos responsáveis pela legitimação do processo de avaliação. Assim, espera-se que a definição dos critérios de avaliação seja resultado de discussão entre a comunidade acadêmica e o órgão governamental responsável pela regulamentação do sistema educacional do nível a ser avaliado (ARAGÓN, 1998).

As experiências vividas pelos profissionais das diversas áreas do conhecimento no decorrer do processo de avaliação da CAPES desencadeou, em alguns períodos, discussões sobre como tornar esse difícil trabalho mais



compreensível para a comunidade acadêmica. A realização de uma série de debates acerca dos critérios considerados imprescindíveis para a obtenção de conceito “A” resultou em um documento, expedido pela CAPES em 1994, intitulado O Perfil dos Cursos “A”. Nele são apresentados os critérios necessários para o alcance do referido conceito e as recomendações dos consultores para o direcionamento das ações dos programas. O texto do documento esclarece também que para avaliações posteriores, os consultores efetuarão análise dos programas observando em profundidade os critérios e as recomendações nele contidas.

Os quesitos abordados para a elaboração do perfil dos cursos “A” são: corpo docente, atividades de ensino e pesquisa, atividades de orientação, produção acadêmica docente, participação na graduação, produção e titulação do corpo discente e infra-estrutura.

a)O corpo docente deve ser constituído em sua totalidade por docentes/pesquisadores com titulação mínima de doutor, havendo possibilidade de ser aceitas, eventualmente, justificativas de mestres com notório saber em determinado assunto. Os programas necessitam de um corpo docente permanente e estável, sendo de grande contribuição a participação de professores visitantes, nacionais e estrangeiros, desde que não seja para sanar deficiências do grupo permanente. A realização de atividades de ensino, pesquisa e orientação articuladas entre a graduação e a pós-graduação também são valorizadas, assim como a busca de reciclagem e aperfeiçoamento em programas de pós-doutoramento.

b)As atividades de ensino e pesquisa que fazem parte da estrutura curricular devem refletir uma perspectiva pedagógica bem definida, que esteja de acordo com as características do corpo docente e da instituição. Há necessidade de proporcionar formação sólida nos fundamentos da área com bibliografia adequada e

atualizada. Ensino e pesquisa são atividades articuladas. As linhas de pesquisa precisam estar coerentes com a proposta e os objetivos do curso. Iniciativas de intercâmbio com outros centros de excelência nacionais e internacionais são relevantes para o bom desempenho do programa.

c) O trabalho de orientação deve garantir um acompanhamento sistemático dos trabalhos discentes, sendo distribuídos prioritariamente entre docentes permanentes. A titulação mínima para orientação é a de doutor com experiência mínima de quatro anos e autonomia científica. A relação entre número de orientandos/orientadores deve levar em consideração a orientação de trabalhos da graduação, pós-graduação e pesquisa.

d) A produção acadêmica docente deve ser equilibrada, não havendo concentração para alguns docentes do programa. Será mais valorizada a produção que estiver diretamente relacionada à área de estudo do que a quantidade de trabalhos. A conquista de premiação pela produção da área e o incentivo de organismos nacionais e internacionais, conquistado para projetos de pesquisa, constituem méritos para o programa.

e) A articulação entre graduação e pós-graduação em atividades de planejamento acadêmico, ensino, formação, treinamento e iniciação à pesquisa deve ser incentivada.

f) A produção do corpo discente, principalmente as teses e dissertações, devem resultar em publicações de alto nível em eventos e periódicos relevantes da área, nacionais e internacionais. Quanto à titulação, o tempo médio a ser atingido é de trinta meses para o mestrado e quarenta e oito para o doutorado, principalmente para os bolsistas. A integração dos egressos ao mercado de trabalho, sendo compatível com a formação proporcionada, também é importante.

g) A disposição de uma infra-estrutura com instalações físicas adequadas e disponibilidade de acervo amplo, atualizado e compatível com o programa são imprescindíveis para o bom desempenho (INFOCAPES, 1994).

Além dos quesitos dos cursos com perfil “A”, o documento apresenta alguns destaques dados pelas grandes áreas do conhecimento. Para este estudo serão especificadas as informações referentes à grande área das Ciências Sociais e Aplicadas que abrange a área de Administração.

Um curso “A” pressupõe, para o caso do doutorado que 100% dos docentes permanentes sejam doutores. Para o mestrado o percentual mínimo é de 90%. Porém nem todos necessitam ter tempo integral ou dedicação exclusiva. Grande parte dos docentes permanentes (cerca de 90%) deve estar envolvida em atividades de ensino e pesquisa, e até 20% pode exercer atividades administrativas. O percentual máximo de docentes com título de doutor obtido no próprio curso deve ser de até 80%. A relação número de alunos/corpo docente recomendada é de quatro a seis alunos por docente. Entre 10% e 20% dos docentes permanentes poderão desempenhar atividades de treinamento. Pelo menos 95% dos orientadores do curso devem ser doutores e, são recomendados de dois a cinco orientandos por orientador incluindo alunos de mestrado e doutorado. A produção científica docente deve ser de duas publicações em trabalhos *per capita* por ano e a produção técnica - quando se aplica - deve ser de dois trabalhos por ano. A pesquisa institucionalizada deve ser preferencial a projetos isolados apoiados pelo programa (INFOCAPES, 1994).

Tratando-se especificamente da área de Administração e Turismo, para o processo de avaliação do triênio 1998-2000, a comissão realizou o trabalho em duas

etapas. Na primeira fase foram discutidos os critérios referentes aos quesitos e foram definidas as faixas de avaliação: muito bom, bom, regular e outros. A segunda etapa envolveu o trabalho de análise dos 38 programas com a aplicação dos critérios definidos na fase anterior, para então ser elaborado o documento que retrata os resultados da avaliação (CAPES, 2001).

Os critérios gerais de avaliação estão descritos em um documento orientador que apresenta todas as especificações para o tipo de avaliação (qualitativa ou quantitativa) de cada item dos programas. Para compreender a organização dos critérios e as tabelas utilizadas para definição dos pesos de cada item, é necessário conhecer também, com certo grau de profundidade, o relatório preenchido pelos programas e enviado à CAPES regularmente. A especificação do tipo de avaliação de cada item refere-se a um campo do relatório de cada programa que serve de fonte para análise. Os quadros a seguir expõem resumidamente a organização do instrumento de avaliação utilizado pela comissão para o triênio 1998-2000. É importante ressaltar que não há diferença no processo de avaliação para as modalidades acadêmica e profissional.

O quadro 2 apresenta a distribuição geral dos pesos atribuídos ao processo de avaliação. O item de maior relevância é a produção intelectual dos docentes, que equivale a 30% da nota. Na seqüência os itens que tratam do corpo docente e das teses e dissertações têm peso similar.

**Quadro 2 - Ponderação Dos Quesitos De Avaliação**

<b>QUESITOS</b>	<b>DESCRIÇÃO DOS QUESITOS</b>	<b>PESOS</b>
I	Proposta do programa	XXX
II	Corpo Docente	20.00
III	Atividade de Pesquisa	10.00
IV	Atividade de Formação	10.00
V	Corpo Discente	10.00
VI	Teses e Dissertações	20.00
VII	Produção Intelectual	30.00

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação](http://www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação)

O quadro 3 especifica os critérios de avaliação relativos à proposta do programa. Percebe-se uma preocupação acentuada em torno da coerência da proposta geral dos programas, com ênfase na conformidade entre áreas de concentração e linhas de pesquisa. De acordo com o Documento da Área de Administração (Acompanhamento Anual da Pós-graduação período 2001/2003), uma proposta atinge a excelência quanto integra área(s) de concentração, linhas e projetos de pesquisa, produção intelectual e estrutura curricular conforme os objetivos do programa.

**Quadro 3 - I Proposta do Programa**

<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação</b>
1. Coerência e consistência da proposta do programa	XXX	
2. Adequação e abrangência das áreas de concentração	XXX	
3. Adequação e abrangência das linhas de pesquisa	XXX	
4. Proporção de docentes, pesquisadores, discentes-autores e outros participantes	XXX	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação](http://www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação)

Obs.: Todos os itens são avaliados qualitativamente.

Os critérios estabelecidos para avaliação do corpo docente dos programas são apresentados pelo quadro 4. Os itens mais significativos deste quadro (1,2 e 3) analisam o vínculo dos docentes em atividades compatíveis de ensino, pesquisa, orientação e produção intelectual.

**Quadro 4 - II Corpo Docente**

<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação</b>
1. Composição e atuação do corpo docente; vínculo institucional e dedicação	20	
2. Dimensão do NRD6 relativamente ao corpo docente. Atuação do NRD6 no programa	30	
3. Abrangência, especialização do NRD6 relativamente às áreas de concentração e linhas de pesquisa. Qualificação do NRD6.	30	
4. Intercâmbio ou renovação do corpo docente. Participação de outros docentes	10	
5. Exogenia do NRD6	10	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao)

Os itens que avaliam as atividades de pesquisa, apresentados no quadro 5, têm a mesma relevância em relação aos respectivos pesos. Neste quadro é reforçada a recomendação de integração entre área de concentração, linhas e projetos de pesquisa. Conforme documento da área de Administração (Acompanhamento Anual da Pós-graduação para o período 2001/2003), também são valorizados pelos avaliadores os trabalhos conjuntos de docentes em projetos de pesquisa, inclusive com a participação de discentes.

**Quadro 5 - III Atividades de Pesquisa**

<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação</b>
1. Adequação e abrangência dos projetos e linhas de pesquisa em relação às áreas de concentração	25	
2. Vínculo entre linhas de pesquisa e projetos de pesquisa	25	
3. Adequação da quantidade de linhas e projetos de pesquisa em andamento em relação à dimensão e à qualificação do NRD6	25	
4. Participação do corpo discente nos projetos de pesquisa	25	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao)

O quadro 6 expõe os itens considerados importantes para as atividades de formação, ou seja, a organização curricular e a relação orientadores/orientandos dos programas. A estrutura curricular deve refletir a operacionalização da proposta do programa (objetivos, área(s) de concentração, linhas e projetos de pesquisa). Os trabalhos de orientação não devem ser concentrados em alguns orientadores.

Também são avaliadas as atividades de articulação entre graduação e pós-graduação.

#### Quadro 6 - IV Atividades de Formação

Itens	Pesos	Avaliação
1. Adequação e abrangência da estrutura curricular relativamente à proposta do programa e as suas áreas de concentração. Adequação e abrangência das disciplinas ministradas em relação às linhas e projetos de pesquisa	30	
2. Distribuição da carga letiva e carga horária média. Participação de outros docentes	25	
3. Quantidade de orientadores do NRD6 relativamente à dimensão do corpo docente. Distribuição da orientação entre os docentes e número médio de orientandos por docente	30	
4. Atividades letivas e de orientação nos cursos de graduação	15	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação](http://www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação)

Os critérios de avaliação do corpo discente, demonstrados no quadro 7, têm pesos bastante diferenciados entre si. A proporção de titulados em relação aos desistentes e a participação dos discentes nas atividades e produção intelectual dos programas são os itens de maior importância.

#### Quadro 7 - V Corpo Discente

Itens	Pesos	Avaliação
1. Dimensão do corpo discente em relação à dimensão do NRD6	20	
2. Número de orientadores em relação à dimensão do corpo discente	05	
3. Número e titulados e proporção de desistências e abandonos em relação à dimensão do corpo discente	40	
4. Número de discentes-autores da pós-graduação em relação à dimensão do corpo discente [ e participação de discentes-autores da graduação]	35	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação](http://www.capes.gov.br/avaliação/critériosdaavaliação)

O quadro 8 mostra os quesitos de avaliação das teses e dissertações, consideradas como os principais resultados dos programas. O vínculo entre as teses e dissertações, linhas e projetos de pesquisa tem 15% de peso na avaliação. O fator de maior preponderância é o tempo médio de titulação, com 35% de peso, que não deve ultrapassar a 30 meses para o mestrado e 54 para o doutorado.

**Quadro 8 - VI Teses e Dissertações**

<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação</b>
1. vínculo das teses e dissertações com áreas de concentração e com linhas e projetos de pesquisa; adequação ao nível dos cursos	15	
2. Tempo médio de titulação de bolsistas; tempo médio de bolsa. Relação entre os tempos médios de titulação de bolsistas e de não bolsistas	35	
3. Número de titulados em relação à dimensão do NRD6. Participação de outros docentes	25	
4. Qualificação das bancas examinadoras. Participação de membros externos	25	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao)

A produção intelectual dos programas é o fator de maior relevância no quadro geral de avaliação (ver quadro nº 2), com 30% de peso. O quadro 9 expõe os quesitos avaliados, com destaque para a qualidade dos veículos de divulgação das publicações e a quantidade média produzida pelos docentes. O documento da área (Acompanhamento Anual da Pós-graduação período 2001/2003) demonstra que para o caso da Administração, as publicações são mais concentradas em Anais, com poucas ocorrências de publicações em periódicos internacionais de bom nível.

**Quadro 9 - VII Produção Intelectual**

<b>Itens</b>	<b>Pesos</b>	<b>Avaliação</b>
1. Adequação dos tipos de produção à proposta do programa e vínculo com as áreas de concentração, linhas e projetos de pesquisa ou teses e dissertações	10	
2. Qualidade dos veículos ou meios de divulgação	35	
3. Quantidade e regularidade em relação à dimensão do NRD6; distribuição da autoria entre os docentes	35	
4. Autoria ou co-autoria de discentes	05	
5. Produção técnica	15	

Fonte: [www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao](http://www.capes.gov.br/avaliacao/criteriosdaavaliacao)

A recomendação de um programa pela CAPES exige o atendimento de critérios mínimos que devem resultar em conceito 3. Para atingir este nível, o programa deve apresentar uma proposta adequada, conceito regular em corpo docente e produção intelectual e avaliação global pelo menos regular. Para que um programa seja conceituado com excelência precisa alcançar nota mínima de 5,



sendo avaliado com uma proposta adequada, conceito bom em corpo docente e produção intelectual e avaliação global regular. A obtenção de nota 6 prevê o atendimento dos requisitos do programa 5, a existência de doutorado, conceito muito bom em corpo docente e produção intelectual, convênios internacionais ativos, professores visitantes de universidades estrangeiras reputadas, intercâmbio de alunos com universidades estrangeiras e participação na organização de eventos internacionais. Além disso, 20% dos docentes precisam ter publicações em periódicos internacionais relevantes. Um programa com conceito 7, além dos requisitos exigidos para o conceito 6, deve ser compatível com níveis internacionais em relação à produção intelectual e inserção internacional, 40% dos docentes com artigos publicados em periódicos internacionais relevantes. Os critérios podem ser melhor observados no quadro a seguir:

**Quadro 10 - Critérios Mínimos para Recomendação e Critérios de Excelência**

<p><b>Critérios Mínimos para Recomendação</b></p> <p><b>Programa 3</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta adequada;</li> <li>• Conceito pelo menos REGULAR em corpo docente e produção intelectual;</li> <li>• Avaliação global pelo menos REGULAR;</li> </ul>
<p><b>Critérios de Excelência</b></p> <p><b>Programa 5</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proposta adequada;</li> <li>• Conceito pelo menos BOM em corpo docente e produção intelectual;</li> <li>• Avaliação global MUITO BOM;</li> </ul>
<p><b>Programa 6</b></p>	<p>Além do exigido no programa 5:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Existência de doutorado;</li> <li>• Conceito MUITO BOM em corpo docente e produção intelectual;</li> <li>• Inserção internacional através de convênios, professores visitantes de universidades reputadas, intercâmbio de alunos, participação na organização de eventos internacionais e em comitês e associações;</li> <li>• 20% dos docentes do NRD6 com publicação de artigos em periódicos internacionais no período de avaliação;</li> </ul>
<p><b>Programa 7</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• programas conceito 6 com desempenho diferenciado, com padrões internacionais na produção intelectual e inserção internacional;</li> <li>• 40% do NRD6 dos docentes com publicações em periódicos internacionais no período da avaliação;</li> </ul>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

Esse período de mais de vinte anos na realização do processo sistemático de avaliação, foi acompanhado de estudos e conversações entre os profissionais nele envolvidos no intuito de, cada vez mais, aperfeiçoar o método de trabalho. O estudo de documentos publicados pela CAPES demonstra que houve sensíveis mudanças desde o início da avaliação até o momento atual. Porém, percebe-se que, assim como na evolução de todo o sistema, o processo de avaliação teve mudanças incrementais, em uma evolução linear, partindo sempre das orientações determinadas no seu surgimento. Parece ser consenso entre avaliadores e programas avaliados que a transparência e a clareza dos procedimentos, são de fundamental importância na contribuição da avaliação para o sucesso do sistema de pós-graduação como um todo.

Considerando o direcionamento das discussões acerca do desempenho da avaliação da CAPES e dos reflexos por ela gerados, algumas questões foram mais enfocadas que outras. Possivelmente, maior ênfase tem sido dada à necessidade de visualização das especificidades subjacentes às diversas áreas do conhecimento. Não é possível buscar o estabelecimento de um padrão na avaliação, mas é necessário definir um padrão de qualidade para cada área. Inserida na diversidade manifesta pelas áreas do conhecimento, está a difícil missão de avaliar o que pode ser definido como padrão de qualidade da produção intelectual nesse meio. O que para alguns campos é imprescindível, para outros não é tão relevante. Como por exemplo, algumas áreas priorizam publicações em jornais indexados e periódicos de circulação internacional, enquanto outras consideram de alto nível resultados que podem ter o seu valor questionado até mesmo dentro da própria área. O que é produção do conhecimento e como determinar o nível a ser atingido

pelas diversas áreas, é um questionamento que norteia as preocupações sobre o futuro da avaliação da CAPES.

## **5 OS PROGRAMAS DE MESTRADO EM ANÁLISE**

A caracterização dos programas aqui apresentada descreve alguns dados considerados essenciais para a realização da análise. A determinação dessas informações para a exposição se deve à importância que possuem dentre os critérios adotados pela CAPES para avaliação dos programas de pós-graduação. Estão especificadas: a área de concentração, as linhas de pesquisa, a organização curricular, a composição do corpo docente, a articulação entre graduação e pós-graduação, a percepção de docentes e discentes consultados para o estudo.

### **5.1 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UEM/UEL**

Com área de concentração em Gestão de Negócios o PPA UEM/UEL – Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Estadual de Maringá/Universidade Estadual de Londrina - iniciou suas atividades em 2000. Sua origem está na integração de esforços de duas universidades co-irmãs que estão localizadas na região Norte do Paraná. Uma das principais justificativas para implantação do programa é a demanda gerada pela expansão do ensino superior na região, onde não havia nenhum programa de mestrado em Administração.

O PPA é um programa novo, que tem em seus objetivos a formação de docentes para atender à demanda gerada pela expansão do ensino superior, a formação de executivos para as organizações e o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a evolução do conhecimento em Administração. Além disso, o programa visa ao intercâmbio com outras instituições para cooperação científica e

tecnológica e ao maior intercâmbio entre pesquisadores, professores e profissionais do ramo da Administração nos países do Mercosul. Até o período de realização deste trabalho o programa é avaliado como “novo” pelo Conselho Técnico Científico da CAPES, levando-se em conta o curto período de atuação.

As linhas de pesquisa definidas para a atuação do programa são: educação em Administração, empreendedorismo e gestão de empresas emergentes, estudos organizacionais.

a) Educação em Administração - Tem a finalidade de desenvolver estudos e pesquisas que construam um conhecimento pertinente à formação de administradores, enfatizando aspectos da atividade gerencial no contexto das empresas brasileiras, da interdisciplinaridade dos conteúdos formativos e da cidadania e ética profissional. Os estudos e as pesquisas devem estimular uma reflexão permanente dos envolvidos na formação dos administradores das organizações, considerando a necessária aptidão para atuar na transformação da realidade político-sócio-econômica.

b) Empreendedorismo e Gestão de Empresas Emergentes - objetiva desenvolver estudos e pesquisas que construam um conhecimento do processo de criação, evolução e consolidação das organizações de negócio no que diz respeito a perfil dos empreendedores, estratégias, estruturas organizacionais, políticas funcionais, interação organização x ambiente político-sócio-econômico e questões temáticas como globalização dos negócios. Em síntese, os estudos e as pesquisas nessa linha devem auxiliar na compreensão dos processos de gestão das empresas brasileiras contemporâneas.

c) Estudos Organizacionais - busca a estruturação de estudos e pesquisas que construam um conhecimento a respeito das várias abordagens às

organizações e do comportamento administrativo histórico e contemporâneo, servindo como aporte teórico à formação de novos administradores. Os estudos e as pesquisas devem trazer novos esclarecimentos sobre as questões organizacionais contemporâneas.

### 5.1.1 Organização Curricular

O mestrando deverá integralizar 60 créditos através do cumprimento de 9 disciplinas de 3 créditos da seguinte forma: 3 obrigatórias e 6 optativas; dissertação de mestrado correspondendo a 33 créditos. O quadro 11 apresenta a organização curricular do programa UEM/UEL.

**Quadro 11** – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UEM/UEL

<b>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagens ao Estudo das Organizações</li> <li>• Metodologia da Pesquisa em Organizações</li> <li>• Seminários de Dissertação</li> </ul>
<b>DISCIPLINAS OPTATIVAS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração e Pensamento Estratégico</li> <li>• Modelos Organizacionais</li> <li>• Ciência e Tecnologia nas Organizações</li> <li>• Gestão de Valores e Investimentos</li> <li>• Organizações e Mercado</li> <li>• Empreendedorismo</li> <li>• Métodos Quantitativos em Negócios</li> <li>• Administração e Filosofia</li> <li>• Administração e Psicologia</li> <li>• O Administrador como Intelectual: uma Abordagem Sociológica</li> <li>• Administração e Política</li> <li>• Administração e Economia</li> <li>• Administração e Educação</li> <li>• Emoções nas Organizações</li> <li>• Gestão de Competências</li> <li>• Jogo de Negócios</li> </ul>

Fonte: [www.uem.br/ppa](http://www.uem.br/ppa)

### 5.1.2 Composição do corpo docente

Os dados referentes ao corpo docente apresentam a distribuição dos professores nas atividades de docência e orientação na graduação e na pós-graduação. Essa forma de apresentação se deve à intenção de relacionar a organização dos docentes às atividades de articulação entre graduação e pós-graduação, presentes nas propostas dos programas. No caso UEM/UEL, conforme quadro 12, percebe-se que grande parte dos docentes ministra disciplinas e têm atividades de orientação tanto na pós-graduação como na graduação. Esse fato demonstra a existência de possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos articulados entre os dois níveis de ensino (graduação e pós-graduação).

#### Quadro 12 – Composição do Corpo Docente

<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>TOTAL</b>
1. Docentes na pós-graduação	19
2. Docentes na graduação	16
3. Orientação na pós-graduação	18
4. Orientação na graduação	13
<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>22</b>

Fonte: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

### 5.1.3 Articulação entre graduação e pós-graduação

A integração com os cursos de graduação da UEM e da UEL ocorre principalmente em três tipos de atividades:

a) Dezoito docentes do PPA estão envolvidos com a graduação de vários cursos (Administração, Educação, Psicologia, Ciências Sociais e Economia) como responsáveis por pelo menos uma disciplina.

b) Durante o ano de 2001 foram realizados seminários especiais do Grupo de Estudos Organizacionais destinados à discussão de temas emergentes na área tendo como público alvo os alunos da graduação e do mestrado. Foram

realizados três seminários com a participação de 125 alunos da graduação e 35 do mestrado. Os temas discutidos foram: educação em administração, globalização, a prática profissional do administrador.

c) Realização de estágio de docência de mestrados na graduação. Em 2001 foram efetivados sete estágios de docência junto aos alunos da graduação da UEM e da UEL. Na UEM a participação ocorreu no formato de acompanhamento de disciplinas da graduação e co-orientação em projetos de iniciação científica. Na UEL os estágios de docência tomaram a forma de participação dos bolsistas em projetos de ensino.

O grupo de estudos de empreendedorismo e gestão de empresas emergentes realizou em duas edições o Encontro de Estudos sobre Empreendedorismo e Gestão de Empresas Emergentes – I e II EGEPE, onde foram apresentados trabalhos advindos de diversas instituições de ensino e pesquisa de diferentes estados. O evento representa uma possibilidade também para apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelos alunos do PPA.

#### 5.1.4 A percepção dos docentes

A consulta aos docentes buscou identificar as percepções deles sobre a sua atuação no programa, bem como o direcionamento das ações para a formação de profissionais para a academia e/ou para o mercado. As indagações feitas se voltaram aos aspectos relacionados às informações expostas nas propostas dos programas (objetivos, área de concentração, linhas de pesquisa, organização curricular, composição do corpo docente, articulação entre graduação e pós-graduação) e ao processo de avaliação da CAPES. Os principais pontos abordados



são: funções exercidas no programa, direcionamento da metodologia de ensino; atuação na graduação e na pós-graduação e atividades articuladas entre os dois níveis de ensino; projetos de pesquisa conjuntos entre docentes e discentes do mestrado; produção científica em parceria com discentes.

Os docentes consultados do PPA-UEM/UEL exercem funções diversificadas no programa. Sobre as atividades docentes na universidade, os professores afirmam que atuam na graduação e na pós-graduação. Isto confirma os dados apresentados no quadro 12 (composição do corpo docente), que indicam a participação de grande parte dos docentes com atividades nos dois níveis (graduação e pós-graduação). Esse fato indica a existência de possibilidades de atividades articuladas entre docentes e discentes da graduação e do mestrado. Porém, ao serem questionados sobre a existência desse tipo de trabalho, parte dos docentes declara não ter conhecimento de ações conjuntas de docentes e discentes dos dois níveis. Os docentes que afirmam existir trabalhos nessa perspectiva, citam como exemplo a participação de alunos do mestrado em projetos de pesquisa da graduação e a realização do estágio de docência.

Em relação à condução de projetos de pesquisa relacionados à área de concentração e às linhas de pesquisa do programa, grande parte dos docentes pesquisados, afirma que possui projetos de pesquisa em andamento. Mas, somente um deles prevê a participação de discentes do mestrado nas atividades de pesquisa.

Tratando-se do direcionamento da metodologia de ensino na disciplina ministrada no mestrado, todos os docentes enfatizam a condução de leituras e discussões para proporcionar embasamento teórico e epistemológico no campo da Administração. Além disso, buscam o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva da realidade, com estímulo aos trabalhos de pesquisa e construção do

conhecimento. Vale ressaltar que um docente declarou que sua metodologia de ensino busca também o desenvolvimento de atividades como estudos de caso, visitas técnicas, trabalhos práticos e outras formas, buscando instrumentalizar os mestrandos para o acompanhamento das mudanças econômicas e sociais. Também visa à preparação de profissionais capazes de darem respostas rápidas no mercado de trabalho em Administração. Nesse caso, o docente ministra uma disciplina voltada para simulações da realidade empresarial.

Aliada a essas respostas, é importante acrescentar que alguns docentes consultados declaram acreditar que suas ações, tanto na condução das disciplinas como nos trabalhos de orientação, estão direcionadas para a formação de profissionais que terão como destino profissional a academia. Há também professores que enfatizam sua contribuição para a formação de profissionais para a academia e para o mercado de trabalho. Isso demonstra uma identificação das ações docentes com os objetivos do programa, que também preconiza, simultaneamente, a formação de docentes e de profissionais para o mercado.

O tipo de trabalho, orientado pelos docentes, para conclusão do mestrado é dissertação. Não são previstas outras atividades como relatórios técnicos, análises de casos, consultorias, desenvolvimento de instrumentos e protótipos.

O questionamento sobre a contribuição das ações dos docentes para o atendimento das finalidades do programa, estipuladas pela CAPES obteve algumas respostas positivas. Também houve declaração de professores que não conhecem as perspectivas da CAPES sobre o mestrado, por isso, não tem condições de avaliar se o programa atende às expectativas do mestrado acadêmico.

Constatou-se opiniões mais divergentes sobre o atendimento das perspectivas da CAPES pelo PPA – UEM/UEL. Alguns docentes acreditam que o programa está de acordo com as determinações sobre o mestrado acadêmico, como pode ser observado nas palavras de um professor:

“O programa, embora recentemente implantado, busca oferecer um ambiente de estudos, pesquisa e experiências, além de uma grade curricular, que se constituam em uma sólida formação de base científica e técnica, orientada tanto para a atuação na academia, quanto para a atuação de alto nível como profissionais no mercado. Para isso, tem sua área de concentração em gestão de negócios e procura manter consistentemente relacionados suas linhas e projetos de pesquisas. Esses objetivos estão coadunados com a perspectiva da Capes. Entretanto, existem dificuldades inerentes a um processo de construção de um novo curso, especialmente, quanto às pesquisas e à produção científica.”

Uma opinião diversa afirma haver endogenia entre os docentes e falta de profissionais com doutorado em Administração. Além disso, para esse professor, a produção intelectual é considerada medíocre.

#### 5.1.5 A percepção dos discentes

A consulta aos discentes dos programas teve por objetivo verificar as percepções dos mesmos sobre o programa de mestrado a que pertencem enfocando principalmente os seguintes aspectos: objetivos do aluno ao ingressar no mestrado; o direcionamento das ações do programa (considerando as diversas atividades desenvolvidas, inclusive a metodologia adotada na condução das disciplinas) para formação de profissionais para a academia ou para o mercado de trabalho; a contribuição da formação obtida no programa para a atividade profissional exercida pelos alunos.

No caso do programa PPA – UEM/UEL, todos os discentes consultados enfatizam que seu principal objetivo, quando ingressaram no curso, era obter a qualificação para o exercício da docência e da pesquisa. Por outro lado, a atividade

principal dos mesmos é diversificada. A maior parte é de docentes, enquanto outros são consultores, executivos e bolsistas do programa.

Tratando-se do direcionamento do programa, sendo considerados os diversos tipos de atividades desenvolvidas pelos discentes, grande parte deles acredita que o PPA – UEM/UEL está mais voltado à formação de profissionais para a academia. A percepção é que isso acontece pelas práticas empreendidas pelos docentes, principalmente quando se refere à avaliação das disciplinas, normalmente feita a partir da elaboração de artigos que seguem as formalidades da academia. A estruturação das aulas e o conteúdo das disciplinas também são vistos como mais voltados à formação de docentes e pesquisadores. Há também opiniões que manifestam certo descontentamento em relação à condução das atividades, em alguns casos, como pode ser observado:

[...] ocorreram alguns poréns com relação às disciplinas, a maioria parecia pretender um perfil mais acadêmico, mas outras tinham o perfil para o mercado, correndo o risco de não serem suficientes nem para uma coisa nem para outra. Precisaria que as disciplinas tivessem todas o mesmo direcionamento, a não ser que, se pretenda oferecer esta dupla oportunidade e, dependendo das escolhas de disciplina que o aluno fizer, que ele possa obter uma formação melhor para um dos objetivos (academia ou mercado). Como eu buscava formação para a academia, procurei disciplinas que pareciam oferecer tal, algumas decepcionaram [...].

Também há percepção de que, apesar de haver ênfase para a formação de docentes e pesquisadores, o programa não qualifica nem para academia nem para o mercado, pois não há uma consolidação na relação entre a produção científica dos docentes e as linhas de pesquisa do curso.

Os discentes pesquisados manifestam unanimidade quanto ao direcionamento da metodologia empreendida pelos docentes na condução das disciplinas. O que predomina é o desenvolvimento de leituras, discussões e outras atividades, que buscam formar profissionais para a academia. Além disso, a única forma de trabalho final do mestrado oferecida pelo programa é a dissertação teórico.

Referindo-se à realização de atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação, alguns mestrados afirmam que já participaram de diversas atividades nesse sentido. Dentre as principais estão: participação em eventos da graduação, realização de minicursos dos mestrados para os alunos da graduação, estágio de docência, publicações conjuntas de docentes e discentes do mestrado com alunos da graduação em eventos da área de Administração. Outros mestrados informam que não têm conhecimento sobre este tipo de atividade.

Quanto à participação em projetos de pesquisa orientados pelos docentes, alguns discentes têm participado das atividades nesses projetos. Também há registro de publicações conjuntas entre mestrados e docentes como artigos em periódicos ou anais em congressos da área de Administração.

Sobre o atendimento das finalidades estipuladas pela CAPES para o mestrado, os discentes acreditam que o PPA está de acordo com as exigências impostas para o curso. Alguns declaram não conhecer as determinações para o mestrado.

Os mestrados afirmam com unanimidade que a formação obtida no programa contribui para o exercício da sua atividade atual. As principais contribuições citadas foram: aprofundamento do conhecimento teórico, desenvolvimento de habilidades para condução de pesquisas, melhoria na qualidade do desempenho profissional através das leituras e discussões, publicações, apreensão de práticas docentes, exercícios de reflexão. Os discentes acreditam que a formação vai além de uma contribuição imediata, que proporciona uma leitura da realidade.

## 5.2 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UFPR

O Mestrado em Administração da Universidade Federal do Paraná – UFPR, localizada em Curitiba, é o mais antigo dentre os programas selecionados para esta investigação. Com início das atividades em 1992, o curso tem como área de concentração Estratégia e Organizações e tem como objetivo desenvolver estudos aprofundados no campo da Administração, formar profissionais de alto nível para o exercício de ensino, pesquisa e gestão de empresas públicas e privadas.

Esse programa é o que apresenta maior número de disciplinas na sua organização curricular e também maior número de linhas de pesquisa. Trabalha desde a sua fundação com quatro linhas de pesquisa a saber: Administração da Tecnologia, Qualidade e Competitividade; Comportamento do Consumidor e Estratégia de empresas; Cultura, Comportamento e Formas de Gestão; Estratégia e Mudança Organizacional.

a) Administração da Tecnologia, Qualidade e Competitividade – procura estudar a relação entre desenvolvimento científico e tecnológico e competitividade; os fatores condicionantes da capacitação tecnológica das organizações; o desenvolvimento de métodos e técnicas de gestão tecnológica na administração de tecnologia, qualidade e competitividade.

b) Comportamento do Consumidor e Estratégia de Empresas - o objetivo principal é analisar o comportamento do consumidor (final e organizacional) e seu impacto na formulação da estratégia global e de marketing (qualitativa e quantitativa).

c) Cultura, Comportamento e Formas de Gestão – aborda o estudo da cultura organizacional como metáfora e como variável; as causas e conseqüências

do comportamento humano nas organizações; as diversas formas de gestão e organização do trabalho e seus impactos nos processos organizacionais.

d) Estratégia e Mudança Organizacional – tem como objetivo básico analisar o fenômeno da mudança estratégica nas organizações a partir de diferentes níveis de análise e diversas abordagens alternativas. O foco de análise pode ser dirigido para o estudo de formas organizacionais.

### 5.2.1 Organização Curricular

O curso prevê a realização de disciplinas obrigatórias, da área de concentração, instrumentais e a elaboração e defesa da dissertação. Para obtenção do grau de mestre deverão ser cumpridos 40 créditos obtidos da seguinte forma: 04 disciplinas do núcleo obrigatório (12 créditos), 05 disciplinas do núcleo de concentração (15 créditos), 03 disciplinas do grupo instrumental (06 créditos) e elaboração e defesa da dissertação (07 créditos). A organização curricular é exposta pelo quadro 13.

**Quadro 13 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UFPR**

<b>DISCIPLINAS NÚCLEO OBRIGATÓRIO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemologia da Administração</li> <li>• Estatística e Análise de Dados</li> <li>• Metodologia de Pesquisa Aplicada à Administração</li> <li>• Teoria das Organizações</li> </ul>
<b>DISCIPLINAS NÚCLEO DE CONCENTRAÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prospectiva Estratégica</li> <li>• Administração Estratégica</li> <li>• Estratégia, Mudança e Análise Organizacional</li> <li>• Estratégias de Internacionalização</li> <li>• Teorias da Decisão</li> <li>• Comportamento Organizacional</li> <li>• Gestão Participativa</li> <li>• Internacionalização da Produção e Transferência de Tecnologia</li> <li>• Gestão Estratégica de Recursos Humanos</li> <li>• Cultura e Aprendizagem Organizacional</li> <li>• Estratégia e Comportamento do Consumidor</li> </ul>
<b>DISCIPLINAS GRUPO INSTRUMENTAL</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistemas de Informações e Apoio à Decisão</li> <li>• Administração de Projetos</li> <li>• Análise de Investimentos</li> <li>• Análise Econômica</li> <li>• Internacionalização da Produção e Transferência de Tecnologia</li> <li>• Estratégia de Interação Público-Privado</li> <li>• SPSS Aplicado à Administração</li> <li>• Seminários de dissertação</li> <li>• Estratégias de Produção Industrial e de Serviços</li> <li>• Seminários Especiais</li> </ul>

FONTE: [www.ufpr.ceppad.br](http://www.ufpr.ceppad.br)

Obs: As disciplinas do núcleo obrigatório e do núcleo de concentração têm equivalência de três créditos cada uma, enquanto que para o núcleo instrumental são 02 créditos para cada disciplina.

Aos alunos que não possuem uma formação superior em Administração, é exigida demonstração de conhecimento através de teste escrito ou a necessidade de cursar 04 (quatro) disciplinas de qualificação, que são consideradas de nivelamento, não contando crédito para o Mestrado. Trata-se das disciplinas de Administração de Recursos Humanos, Administração da Produção, Administração de Marketing e Administração Financeira.

### 5.2.2 Composição do corpo docente



Conforme o quadro 14, os docentes do programa da UFPR atuam, em sua maioria, na graduação e na pós-graduação. Possivelmente, o maior tempo de experiência desse programa demonstra um maior número de atividades em andamento, envolvendo os dois níveis de ensino.

**Quadro 14 – Composição do Corpo Docente do Programa UFPR**

<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>Nº DOCENTES</b>
1. Docentes na pós-graduação	15
2. Docentes na graduação	16
3. Orientação na pós-graduação	13
4. Orientação na graduação	15
<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>16</b>

FONTE: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

### 5.2.3 Articulação entre Graduação e Pós-graduação

Essa integração tem sido constante desde 1994 quando foi implantado o estágio de monitoria no curso de graduação para os alunos do mestrado, sob supervisão de professores orientadores. A monitoria tinha como objetivos: preparar o aluno para exercer qualificadamente as atividades de ensino até a conclusão do mestrado, melhorar a qualidade do ensino da graduação mediante a integração com o mestrado, aperfeiçoar o aluno na apreensão dos conhecimentos no conteúdo da linha de pesquisa que optou, mediante a monitoria de disciplinas correlacionadas. O relatório do programa expõe como principais benefícios do trabalho de monitoria o aprendizado didático-pedagógico, o amadurecimento e consolidação dos conteúdos das disciplinas do exercício da monitoria, o reconhecimento de dois créditos na categoria seminário especial para o mestrado.

O exercício dessa monitoria antecipou-se à criação do Estágio de Docência implantado pela CAPES de forma obrigatória a partir de 2000. De certa forma, o curso antecipou uma medida que a CAPES viria adotar. A partir de 2000 foi

implantado oficialmente o Seminário Especial: Estágio de Docência com dois créditos acrescidos de 30 h/a de preparação didático-pedagógica, sob a supervisão de especialista da área de educação.

#### 5.2.4 A percepção dos docentes

Todos os docentes do mestrado em Administração da UFPR, consultados para esse estudo, trabalham em regime de dedicação exclusiva na universidade. Suas atividades no programa estão voltadas para orientação de trabalhos de dissertação, projetos de pesquisa e condução de disciplinas. Além disso, todos atuam na graduação e na pós-graduação ministrando disciplinas e orientando outros trabalhos.

O programa tem forte incidência de atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação. O relato dos docentes cita outras atividades, além das que estão descritas no relatório enviado para a CAPES. Dentre as principais estão: consultorias via empresa Junior, condução de projetos de pesquisa com iniciação científica, discussão de artigos produzidos pela pós-graduação como forma de enriquecimento do ensino na graduação e o estágio de docência (que também é enfatizado no item articulação entre graduação e pós-graduação).

Tratando-se do direcionamento da metodologia de ensino adotada, não há prioridade para uma das alternativas de resposta. Percebe-se importância equilibrada entre o desenvolvimento de trabalhos que buscam instrumentalizar os mestrandos para atuação no mercado de trabalho e, à condução de estudos para embasamento teórico e epistemológico com preparação para a docência e a

pesquisa. Sendo assim, os docentes afirmam contribuir tanto para a formação de profissionais para academia, como para o mercado de trabalho.

Sobre os tipos de trabalhos orientados pelos docentes, percebe-se a realização de diversas atividades fortemente ligadas com a metodologia de ensino voltada para a formação de profissionais para o mercado de trabalho (relatórios técnicos, consultorias, desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos). Possivelmente, a existência dos trabalhos esteja ligada às características das linhas de pesquisa onde atuam os docentes entrevistados (Administração da Tecnologia, Qualidade e Competitividade; Estratégia e Mudança Organizacional; Comportamento do Consumidor e Estratégia de Empresas;).

Os docentes entrevistados têm projetos de pesquisa relacionados à área de concentração e às linhas de pesquisa do programa. Grande parte desses projetos inclui a participação de discentes do mestrado nas atividades previstas. Também é constatada a presença de mestrandos na produção científica do corpo docente, na maioria dos casos consultados.

Quanto à contribuição das atividades para o atendimento das finalidades do mestrado, estipuladas pela CAPES, os docentes consultados acreditam que suas ações são importantes. Também afirmam que o mestrado em Administração da UFPR atende às perspectivas do mestrado acadêmico, principalmente quanto às seguintes determinações:

A quantidade de docentes; a produção intelectual; a participação em atividades da graduação; o tempo de formação dos alunos do mestrado; a definição precisa das linhas de pesquisa e os projetos de pesquisa dos docentes; os trabalhos acadêmicos dos alunos do mestrado em consonância com as linhas de pesquisa (depoimento de um professor).

O relato dos docentes demonstra que o programa desenvolve uma série de atividades consideradas relevantes pela CAPES (articulação entre graduação e

pós-graduação, relação entre projetos e linhas de pesquisa, participação dos discentes no mestrado, etc.). Além disso, o curso possui mais de uma década de atuação e está em fase de implantação do programa de doutorado.

#### 5.2.5 A percepção dos discentes

Os mestrandos em Administração da UFPR tinham dois objetivos principais quando ingressaram no curso: a formação para a academia e para o mercado de trabalho. Esses objetivos estão relacionados à atividade principal dos discentes que abrange professores, executivos e pesquisadores.

A maior parte dos discentes acredita que, considerando os diversos tipos de atividades desenvolvidas, o programa está mais direcionado à formação de profissionais para a academia. As ações enfatizam embasamento teórico, metodologia e pesquisa que são imprescindíveis para a formação de docentes e pesquisadores. Quanto à metodologia empreendida pelos docentes na condução das disciplinas, prevalece a realização de leituras e discussões, reflexões, embasamento teórico epistemológico que buscam formar para a academia.

O trabalho de articulação entre graduação e pós-graduação acontece de diversas formas. Dentre as principais estão: estágio de docência, participação em eventos e apresentação de trabalhos científicos. Alguns discentes declaram não ter conhecimento de atividades articuladas entre os dois níveis de ensino.

Quanto à participação em projetos de pesquisa e/ou trabalhos de assessoria e visitas técnicas, alguns discentes têm realizado atividades neste sentido. A existência de atividades de assessoria, estudos de caso, visitas técnicas, demonstra que além de desenvolver ações voltadas para a formação de docentes e

pesquisadores, o programa atua na preparação de profissionais para o mercado, embora grande parte dos discentes não tenha esta percepção.

Sobre as publicações em conjunto entre docentes e discentes, segundo os alunos pesquisados, são poucas as ocorrências destes trabalhos. Todos os mestrandos pretendem desenvolver como trabalho final do curso a dissertação teórico-empírica.

Quanto ao atendimento das determinações da CAPES para o mestrado, parte dos discentes acredita que o programa está de acordo com as perspectivas. Outros afirmam não ter conhecimento sobre o assunto.

Quando questionados sobre a contribuição da formação obtida no mestrado para o exercício da atividade profissional, a maior parte dos mestrandos relata que percebe diversas formas de ganho. As principais são: aprofundamento teórico e prático, embasamento e aperfeiçoamento do pesquisador, melhor articulação entre proposições teóricas e a realidade, melhorias nas competências conceituais e analíticas.

### 5.3 O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO UNISINOS

Também considerado no processo de avaliação da CAPES como um programa “novo”, o mestrado em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, localizada na cidade de São Leopoldo - RS, tem como área de concentração Organizações e Competitividade. Os objetivos são propiciar aprofundamento de conteúdos teóricos em Administração, capacitar docentes para atividades de pesquisa e ensino de nível superior e capacitar profissionais para

desempenho destacado nas organizações. Atuando a partir de 2000, trabalha com apenas duas linhas de pesquisa a saber: estratégias organizacionais e gestão da competitividade.

a) Estratégias organizacionais – tem por objetivo estudar a formulação das estratégias organizacionais e a condução dos processos de implementação e de mudança efetuados pelos tomadores de decisão.

b) Gestão da competitividade – busca examinar as ações gerenciais adotadas pelos tomadores de decisão, visando ao aumento da competitividade das empresas em mercados existentes e a criação de novos mercados.

### 5.3.1 Organização Curricular

Fundamenta-se na compreensão da natureza multidisciplinar da Administração como ciência social. A organização do currículo compreende um módulo básico com quatro disciplinas, um módulo de ênfase investigativa com uma disciplina da área de concentração escolhida pelo mestrando e um módulo optativo onde o aluno escolhe três ou mais disciplinas para cursar. Devem ser cursados no mínimo 24 créditos em disciplinas e seis créditos na defesa da dissertação. Cada disciplina equivale a três créditos.

O módulo básico deve ser cursado por todos os alunos e tem por finalidade: proporcionar uma visão abrangente da Administração e sua interface com áreas afins; fornecer um arcabouço teórico que subsidia a aprendizagem dos conteúdos do módulo de ênfase investigativa e do módulo optativo; instrumentalizar

o aluno para desenvolver pesquisa, propiciar uma visão multi e interdisciplinar da Administração.

O módulo de ênfase investigativa é composto por uma disciplina que integra a linha de pesquisa escolhida pelo aluno, visando aprofundar os conhecimentos específicos desta linha. O módulo optativo permite ao aluno realizar estudos avançados em disciplinas e seminários que sejam condizentes com seu tema de interesse. O quadro 15 expõe a organização das disciplinas do programa da UNISINOS.

**Quadro 15 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa**

<b>DISCIPLINAS MÓDULO BÁSICO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolução da Administração e Contextos Sócio-econômicos</li> <li>• Gestão Organizacional</li> <li>• Metodologia da Pesquisa</li> <li>• Estatística Aplicada à Administração</li> </ul>
<b>DISCIPLINAS MÓDULO DE ÊNFASE INVESTIGATIVA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégias das Organizações (linha de pesquisa Estratégias Organizacionais)</li> <li>• Competitividade e Gestão Tecnológica (linha de pesquisa Gestão da Competitividade)</li> </ul>
<b>DISCIPLINAS MÓDULO OPTATIVO</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gestão Estratégica de Operações</li> <li>• Administração da Tecnologia da Informação</li> <li>• Gestão de Competências: Estratégias e Situações de Aprendizagem nas Organizações Brasileiras</li> <li>• Administração Financeira</li> <li>• Gestão do Conhecimento</li> <li>• Metodologia do Ensino Superior em Administração</li> <li>• Mudanças Sociais e Organizacionais</li> <li>• Organização Industrial</li> <li>• Planejamento e Controle da Produção</li> <li>• Simulação Computacional de Sistemas Produtivos</li> <li>• Seminário Tópicos Especiais em Administração</li> </ul>

FONTE: [www.unisinos.br](http://www.unisinos.br)

Obs.: o Seminário Tópicos Especiais em Administração foi criado com o intuito de proporcionar a inserção de temas emergentes relacionados com a área de concentração do curso, assim como viabilizar de forma direta a colaboração e intercâmbio com professores de outras universidades brasileiras e estrangeiras.

### 5.3.2 Composição do corpo docente

Conforme o quadro 16, os docentes da pós-graduação ministram disciplinas na graduação, mas não orientam trabalhos de conclusão de curso e/ou estágios, ou seja, só tem atividade de orientação de dissertações na pós-graduação. Considerando as informações expostas sobre articulação entre graduação e pós-graduação (apresentadas no item 5.3.3), é possível verificar uma ênfase do programa nas atividades de ensino entre os dois níveis.

**Quadro 16** – Composição do Corpo Docente do programa UNISINOS

<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>Nº DOCENTES</b>
1. Docentes na pós-graduação	13
2. Docentes na graduação	12
3. Orientação na pós-graduação	10
4. Orientação na graduação	0
<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>13</b>

FONTE: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

### 5.3.3 Articulação entre Graduação e Pós-graduação

Todos os professores que atuam no mestrado exercem atividades de pesquisa, o que os habilita a produzir novos conhecimentos. Considerando a produção e disseminação do conhecimento como funções da universidade, é lógico que o ensino na graduação possibilita ao professor pesquisador a disseminação do conhecimento produzido pela pesquisa entre os alunos e, por consequência, à sociedade como um todo, atingindo assim alguns objetivos fins da universidade.

O aluno da graduação em Administração da UNISINOS, na maior parte dos casos, já desempenha atividade profissional, trazendo para a sala de aula



experiências e dados da realidade de administração das organizações, que podem contribuir para a definição de temas de pesquisa a serem desenvolvidos pelos professores pesquisadores.

Considerando que o número de alunos no curso de graduação em Administração da UNISINOS, nas suas diferentes habilitações, é expressivo (6.694 alunos matriculados no segundo semestre de 2001), os próprios cursos podem ser considerados como espaços de captação de candidatos qualificados para o programa de mestrado. Existem 10 professores do programa de mestrado ministrando aulas na graduação. Os professores do programa também participam das orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso na graduação, assim como também na avaliação dos mesmos através de bancas. Essa informação não é confirmada pelo quadro de composição do corpo docente, adaptado do relatório enviado à CAPES em 2001.

Segundo os dados coletados, há uma contribuição do Mestrado em Administração para a UNISINOS relativa ao fortalecimento da pesquisa, que é um fator determinante para o aumento da qualidade de ensino. Há também uma integração com os cursos de pós-graduação *lato sensu*, sendo que alguns alunos do mestrado são provenientes destes cursos.

O relatório do curso expõe a previsão para realização do estágio de docência a partir de 2002. O Estágio de Docência está sendo incentivado para todos os alunos matriculados no programa. Em 2002, todos os bolsistas estavam cursando a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, que se tornou um foco de discussão e ajuda da solução das questões de sala de aula.

#### 5.3.4 A percepção dos docentes

Considerando os docentes consultados para a pesquisa, nenhum deles tem dedicação exclusiva ao programa de mestrado. Suas atividades são principalmente a condução de disciplinas e a orientação de trabalhos de dissertação. Com menor incidência, também há orientação de outros projetos de pesquisa. As atividades de docência são desenvolvidas na graduação e na pós-graduação.

Tratando-se da articulação entre os dois níveis de ensino (graduação e pós-graduação), os docentes colocam como principal atividade a existência de um grupo de estudos e pesquisa que congrega docentes e discentes do mestrado com discentes da graduação. Alguns professores desconhecem a ocorrência de trabalhos articulados entre graduação e pós-graduação. Não há nenhuma informação sobre a realização do estágio de docência, que está contemplado na proposta do programa com previsão para 2002 (item articulação entre graduação e pós-graduação).

A metodologia de ensino prioriza a condução de leituras e discussões para embasamento teórico e epistemológico, visando a formação de docentes e pesquisadores. Também há realização de atividades que buscam instrumentalizar os mestrandos para atuação no mercado de trabalho. Os docentes acreditam que suas ações contribuem tanto para a formação de profissionais para a academia como para o mercado. Os trabalhos de conclusão orientados pelos docentes são todos de dissertações.

Existem projetos de pesquisa ligados à área de concentração e às linhas de pesquisa do programa. Os projetos prevêem a participação de mestrandos em

suas atividades. Porém, o mesmo não se confirma na participação dos discentes do mestrado na produção científica dos professores, o que raramente ocorre.

Em relação à contribuição das ações para o atendimento das finalidades do mestrado, estipuladas pela CAPES, os docentes acreditam que desenvolvem atividades relevantes nesse sentido. Também afirmam que o programa a que pertencem está de acordo com as perspectivas da CAPES. Mas não há nenhuma justificativa para as respostas, ou seja, os entrevistados não citam quais são as ações por eles desencadeadas que estão em consonância com as determinações do mestrado acadêmico.

### 5.3.5 A percepção dos discentes

O grupo de discentes pesquisado no Mestrado em Administração da UNISINOS, em sua maior parte, ingressou no programa com dois objetivos: a formação para a academia e para o mercado de trabalho. Este resultado é corroborado com as informações sobre a atividade principal dos mestrandos. Não foi identificado nenhum profissional que tenha a docência como principal atividade. As ocupações mais citadas são consultoria e administração de organizações públicas, privadas ou de terceiro setor. Todos os entrevistados pretendem ingressar na docência, mas poucos deles têm a intenção de seguir carreira, ou seja, a docência será mais uma, entre outras atividades profissionais.

As observações anteriores também são justificadas quando os mestrandos afirmam que o programa direciona suas atividades tanto para a academia como para o mercado de trabalho. Segundo eles, existem dois focos no

programa: um voltado para a academia, identificado pelas exigências de aprofundamento teórico, metodologia e pesquisa; o outro que tende a discussões de temas emergentes no campo da Administração, discussões mais pragmáticas e estudos de caso. Poucos discentes acreditam que o mestrado atua com maior ênfase somente na formação de profissionais para a academia, tendo aprofundamento teórico, enfoque na pesquisa e na docência.

Há unanimidade entre os mestrandos em relação ao direcionamento da metodologia de ensino dos docentes. Todos consideram que o predomínio é de atividades que buscam embasamento teórico e epistemológico, consciência crítica e reflexiva, trabalhos de pesquisa e construção do conhecimento, enfatizando a formação de profissionais para a academia.

Quanto às atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação, vários discentes afirmam que têm conhecimento deste tipo de trabalho. Os mais conhecidos são estágio de docência, seminários, programas de iniciação científica e realização de palestras. Porém, são poucos os mestrandos que já participaram de alguma das atividades.

Tratando-se da participação dos alunos do mestrado em projetos de pesquisa relacionados à área de concentração e às linhas de pesquisa inseridas no programa, percebe-se que não é assíduo este tipo de trabalho conjunto. Assim também acontece com as publicações, que raramente ocorrem de forma integrada entre docentes e discentes do programa. Todos os alunos pesquisados pretendem desenvolver como trabalho final do mestrado uma dissertação teórico-empírica, não havendo previsão para estruturação de outras formas de trabalho de conclusão por se tratar de um mestrado acadêmico.

A maior parte dos alunos do mestrado em Administração da UNISINOS considera que o programa atende às finalidades estipuladas pela CAPES para o mestrado acadêmico. Também existem alguns mestrandos que afirmam não conhecer as determinações que regulamentam o programa de pós-graduação a que pertencem.

Em relação à contribuição da formação obtida no mestrado para o exercício da atividade profissional atual, os discentes declaram que o curso exerce influência no desempenho diário de diversas formas. Para os consultores, o curso mantém uma conexão com a atividade considerando que diversos professores também atuam nesta área. Os executivos acreditam que as discussões contribuem para a compreensão do contexto ambiental e dos cenários de competição. Além disso, a ênfase em estratégia colabora para o desempenho das atividades em nível de planejamento e controle organizacional. Quanto à preparação para a docência, os discentes pensam que poderia ser melhor explorada, principalmente com repasse de técnicas relacionadas à didática.

#### 5.4 O MESTRADO PROFISSIONAL DA UNINOVE

O mestrado profissionalizante em Administração do Centro Universitário Nove de Julho – UNINOVE, localizado na cidade de São Paulo – SP, é o único programa da modalidade profissional inserido nesta dissertação. Tendo como área de concentração a Gestão Estratégica de Organizações, o curso iniciou suas atividades em 2001 e também é caracterizado como “novo” no processo de avaliação da CAPES. Os objetivos definidos no seu projeto são: a formação de

cultura profissional de gerenciamento com personalidade própria e adequada à realidade brasileira; a ampliação das bases conceituais e metodológicas para a compreensão metódica e sistemática da realidade; o desenvolvimento de instrumentos gerenciais para a prática rotineira da função administrativa; o aprofundamento do conhecimento temático em relação à evolução econômica e social brasileira.

Os trabalhos são norteados por duas linhas de pesquisa, estratégia competitiva de negócios e gestão da inovação organizacional e tecnológica. A primeira linha justifica-se por ser uma das grandes ênfases dos estudos em Administração da atualidade. Busca pesquisar novas abordagens, conceber novos conceitos e perseguir sua validação. Os projetos nela inseridos têm como prioridade disponibilizar o conhecimento especializado das diversas sub-áreas da Administração, como instrumentos estratégicos para diferentes situações de cultura organizacional e de mercado. Tratando-se da segunda linha, Gestão da Inovação Organizacional e Tecnológica, enfatiza a contribuição dos instrumentos ligados à tecnologia para o êxito das organizações. Porém não fica clara, no texto do projeto, a função e a contribuição desta linha de pesquisa para as atividades do programa.

#### 5.4.1 Organização Curricular

A organização curricular do programa, de acordo com o quadro 17, está distribuída em cinco blocos, dos quais os três primeiros são compostos por disciplinas obrigatórias e os dois blocos seguintes representam as disciplinas eletivas e opcionais. O primeiro bloco, das disciplinas introdutórias, preocupa-se com

a análise dos ciclos do desenvolvimento econômico brasileiro com ênfase nas variáveis internas e externas do ambiente das organizações e com o tema empreendedorismo. O segundo bloco, das disciplinas instrumentais, busca o conhecimento necessário nos aspectos metodológico e tratamento de dados e experimentos, para a elaboração das dissertações. O bloco das disciplinas fundamentais, terceiro na organização curricular que encerra o grupo das obrigatórias do programa, tem a finalidade do estudo das teorias avançadas em Administração, organizações de aprendizagem, estratégia avançada, inteligência competitiva e gestão tecnológica, sempre permeando a estratégia organizacional como tema relevante.

O bloco número quatro, das disciplinas eletivas, tem caráter de especialização com enfoque estratégico. As disciplinas opcionais, do quinto bloco, buscam oferecer aos alunos experiências adicionais específicas como preparação para carreira acadêmica e oficinas de dissertação. O curso possui em sua proposta a perspectiva de realizar um Seminário Internacional em Administração Estratégica, através de parceria com instituições estrangeiras. Devido à necessidade de avaliação da viabilidade técnica e financeira, o evento ainda não é uma prática do programa.

**Quadro 17 – Demonstrativo das Disciplinas do Programa UNINOVE**

<b>BLOCO 1 – DISCIPLINAS INTRODUTÓRIAS</b>
Economia e competitividade Gestão de novos negócios
<b>BLOCO 2 – DISCIPLINAS INSTRUMENTAIS</b>
Metodologia da pesquisa e estudo de casos Fundamentos de estatística
<b>BLOCO 3 – DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS</b>
Gestão de organizações: novas abordagens Inteligência competitiva de organizações Organizações em Aprendizagem Estratégia avançada Domínio e gestão tecnológica
<b>BLOCO 4 – DISCIPLINAS ELETIVAS</b>
Negociação, ética e comunicação Estratégias da produção Estratégias de marketing Estratégias de informação Estratégias de recursos humanos Gestão de investimentos Criatividade e liderança Tópicos especiais de Administração Dissertação
<b>BLOCO 5 – DISCIPLINAS OPCIONAIS</b>
Metodologia do ensino em Administração Oficina de dissertação Seminário internacional – a definir

Fonte: [www.uninove.br](http://www.uninove.br)

#### 5.4.2 Composição do corpo docente

É possível perceber nos dados apresentados no quadro 18 que os docentes desse Mestrado Profissional não ministram aulas na graduação, nem orientam trabalhos de estágio e/ou conclusão de curso. Possivelmente, essa informação demonstra que não há perspectivas de atividades conjuntas ou articuladas entre graduação e pós-graduação. A inexistência de docentes do programa de pós-graduação, ministrando disciplinas e/ou atividades de orientação na graduação, reduz a possibilidade de desenvolvimento de trabalhos articulados entre os alunos dos dois níveis (graduação e pós-graduação). O Mestrado



Profissional da UNINOVE é o único programa, dentre os pesquisados, que possui no corpo docente um professor com titulação de mestre.

**Quadro 18** – Composição do Corpo Docente do Programa UNINOVE

<b>TIPO DE PARTICIPAÇÃO</b>	<b>Nº DOCENTES</b>
1. Docentes na pós-graduação	12
2. Docentes na graduação	00
3. Orientação na pós-graduação	11
4. Orientação na graduação	00
<b>TOTAL DE DOCENTES</b>	<b>17</b>

FONTE: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)

#### 5.4.3 Articulação entre graduação e pós-graduação

Os docentes do Mestrado Profissionalizante da UNINOVE não desempenham atividades na graduação pelo fato de estarem com esforços concentrados para a consolidação do programa. O estágio de docência, em 2001, ainda não era uma prática sistemática, mas está na programação das atividades do curso para os próximos semestres. De acordo com a proposta, os organizadores do programa afirmam que, a atuação conjunta de docentes e discentes, trará resultados positivos tanto para a graduação em Administração como para a instituição como um todo por diversos motivos. Dentre os principais estão: a qualificação do quadro próprio de docentes; a realização de palestras, seminários e projetos de pesquisa por docentes do mestrado junto aos alunos da graduação; a produção intelectual do programa e possibilidade de utilização do conhecimento desenvolvido para estudos de casos com a graduação. Porém, a proposta do programa não apresenta ações efetivas de articulação entre graduação e pós-graduação.

#### 5.4.4 A percepção dos docentes

Os docentes do Mestrado Profissionalizante em Administração da UNINOVE, consultados para este estudo, não possuem dedicação exclusiva ao curso. A condução de disciplinas, a orientação de trabalhos de dissertação e de outros projetos de pesquisa, são as atividades exercidas no programa. Os professores relatam sua atuação na graduação e na pós-graduação, o que não é condizente com as informações presentes na proposta do curso, que prevê a concentração de esforços na pós-graduação para consolidação do programa.

Em relação às atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação, percebe-se uma interpretação diferenciada dos docentes desse programa. Os professores afirmam a existência de trabalhos nesse sentido e justificam suas respostas descrevendo apenas as atividades que exercem na graduação (orientação de Trabalhos de Conclusão de Curso, palestras, disciplinas ministradas e até mesmo, cargos administrativos ocupados por docentes do mestrado). Não são descritas ações que promovem efetivamente a ligação dos docentes e discentes da pós-graduação com os alunos da graduação. O estágio de docência também não é uma atividade desenvolvida, segundo os docentes consultados.

O direcionamento da metodologia de ensino na condução das disciplinas está voltado essencialmente para leituras e discussões que buscam embasamento teórico e epistemológico no campo da Administração. Além disso, há realização de trabalhos de pesquisa e construção do conhecimento. Essa é uma informação que desperta surpresa, pois se trata de um programa de mestrado profissionalizante, que têm como objetivos principais: a formação de profissionais para gerenciamento, a

ampliação das bases conceituais para compreensão da realidade e o desenvolvimento de instrumentos gerenciais para práticas rotineiras da função administrativa.

A Proposta de Flexibilização do Modelo de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Nível de Mestrado prevê, dentre as principais características deste programas, o emprego de metodologias ativas de ensino. Porém, na UNINOVE não há registros da realização de atividades como estudo de caso, trabalhos práticos, visitas técnicas que visam a formação de profissionais para o mercado.

Os professores acreditam que as ações que desenvolvem no programa contribuem tanto para a formação de profissionais para o mercado como a preparação de docentes e pesquisadores. A única forma de trabalho de conclusão do mestrado, orientado pelos docentes, é a dissertação. Isto significa que ainda não são realidade nesse programa outros formatos alternativos como trabalho final de curso, como enfatiza a proposta de flexibilização de publicada 1995.

Quanto à existência de projetos de pesquisa relacionados à área de concentração e às linhas de pesquisa do programa, os docentes afirmam que tem atividades em andamento nesse sentido. Parte dos projetos prevê a participação de discentes do mestrado. Também se percebe, mesmo que de forma reduzida, a parceria entre docentes e alunos do mestrado na produção científica.

Quando se referem ao atendimento das determinações da CAPES para o programa onde atuam, os docentes acreditam que suas ações contribuem de forma significativa para a consolidação do curso. Além disso, reforçam sua percepção de que o programa está de acordo com as perspectivas da CAPES. As respostas são justificadas indicando como principais qualidades do programa: a qualificação do corpo docente, as publicações nos principais congressos e revistas de

Administração, o tempo de titulação alcançado pelos discentes, a existência de linhas e projetos de pesquisa em consolidação.

#### 5.4.5 A percepção dos discentes

Considerando os discentes pesquisados, do mestrado profissional da UNINOVE, tem-se uma distribuição equilibrada da atividade profissional dos mesmos entre docência e trabalho de executivos. Há também alunos que atuam na consultoria. Os docentes tinham como objetivo principal, quando ingressaram no curso, a qualificação para atividades na academia. Os executivos e consultores buscavam a preparação para atuação no mercado de trabalho.

O mestrado profissionalizante tem direcionado suas atividades para formação de profissionais para a academia e para o mercado de trabalho. Nenhum dos alunos consultados acredita que o programa esteja voltado somente para a qualificação de profissionais para o mercado. Segundo eles o aprimoramento para o mercado acontece, mas vem acompanhado de atividades (produção de artigos, textos, resenhas) que impulsionam os mestrandos para atividade acadêmica. Isso reflete o posicionamento dos alunos em relação à metodologia de ensino dos docentes, pois afirmam que são priorizados os estudos para embasamento teórico e epistemológico no campo da Administração, a busca da consciência crítica e reflexiva sobre a realidade e os trabalhos de pesquisa e construção do conhecimento. Não é constatado, na opinião dos alunos, o desenvolvimento de atividades como estudos de caso, visitas técnicas e trabalhos práticos que buscam a preparação para o mercado de trabalho.

A maior parte dos discentes não tem conhecimento da realização de atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação. Os discentes que afirmam ter participado de alguns trabalhos não especificaram quais seriam as atividades presentes no programa. Além disso, não foram identificados trabalhos conjuntos entre docentes e discentes em projetos de pesquisa ou outros trabalhos de assessoria a empresas e visitas técnicas. Também não há parceria nas publicações em periódicos ou anais de congressos.

Quanto ao tipo de trabalho para conclusão do curso, os alunos citam formas diferenciadas que pretendem desenvolver. Dentre elas estão: dissertação teórica, dissertação teórico-empírica, relatório técnico ou solução de trabalhos práticos.

Tratando-se do atendimento das finalidades, estipuladas pela CAPES para o mestrado, os mestrandos acreditam que o programa está de acordo com os critérios estabelecidos. Também declaram que a formação obtida contribuiu para atividade profissional que exercem, principalmente para executivos e consultores. Eles atribuem como principais contribuições a contextualização dos problemas empresariais, a compreensão das variáveis culturais das organizações, o esclarecimento do posicionamento estratégico organizacional e o aperfeiçoamento da visão do negócio.

## 6 CONCLUSÕES

A realização da dissertação possibilitou a estruturação de algumas conclusões acerca de diversos aspectos constatados durante o período da pesquisa. Sendo assim, essas considerações estão sistematizadas em cinco partes principais:

### 6.1 Sobre o exercício metodológico realizado no estudo

Após a efetivação da pesquisa é possível fazer algumas considerações em relação à metodologia utilizada na condução da investigação. Primeiramente, a que se considerar que houve algumas dificuldades para entrada no campo de pesquisa. Apesar de se tratar de uma coleta de dados, em programas de pós-graduação que têm entre os envolvidos diversos pesquisadores, foram percebidas algumas resistências para o acesso aos endereços (*e-mails*) de docentes e discentes.

Em segundo lugar, o uso dos questionários depende essencialmente da concordância dos pesquisados para as respostas e o retorno dos mesmos ao pesquisador. Neste caso, a concordância e a disponibilidade dos pesquisados determinou o número de questionários que foram devolvidos para análise das informações. Portanto, a estrutura metodológica do estudo não considerou a possibilidade de resistência para acesso e consulta aos envolvidos nos programas investigados.

## 6.2 Sobre os principais objetivos e a organização curricular dos programas

Os objetivos dos programas e a organização curricular dos cursos permitem a efetivação de algumas constatações. O objetivo de formar docentes remete à reflexão de alguns aspectos voltados à educação, apontados na literatura como fundamentais para a atividade do professor em sala de aula. Consiste na realização de atividades voltadas à reflexão sobre as práticas docentes e à necessidade da pesquisa como princípio científico e educativo que viabiliza o aprendizado.

Por outro lado, a formação de executivos deve enfatizar as práticas relacionadas à realidade das organizações, considerando temas voltados para especialidades necessárias ou até mesmo assuntos mais abrangentes, que são vividos pelos gestores atualmente. Implica a utilização de técnicas que viabilizam a aproximação das atividades de sala de aula à organização onde os profissionais atuam, visando causar impacto sobre o comportamento dos indivíduos.

A partir destas considerações, conclui-se que formar docentes e formar executivos pressupõe a existência de diferentes contextos para discussão, reflexão e atuação. Esta constatação pressupõe a existência de uma estrutura, no currículo dos programas, que permita aos mestrandos a alternativa de cursar disciplinas voltadas tanto para a docência quanto para o mercado.

Os programas de mestrado acadêmico investigados (UEM/UEL, UFPR, UNISINOS) expõem a intenção de preparar docentes e pesquisadores e também profissionais para o mercado. Porém, a organização curricular dos cursos, principalmente dos programas UFPR e UNISINOS, apresenta de forma intensiva disciplinas que enfatizam em suas atividades o conhecimento aprofundado de

algumas áreas da Administração, com estudos voltados à inovação, competitividade, estratégia organizacional, administração mercadológica e outros. Os dados coletados permitem inferir que grande parte dessas disciplinas é oferecida por professores que têm na pesquisa o princípio científico e educativo para viabilizar o aprendizado. Porém, não se verificou, nesses programas, um direcionamento que contemple a possibilidade de estudos específicos e aprofundados de questões voltadas à reflexão sobre as práticas docentes em Administração.

### 6.3 Sobre as linhas de pesquisa

A pós-graduação *stricto sensu* tem como objetivo principal o aprofundamento da formação e a obtenção de grau acadêmico. Pressupõe-se que os temas enfocados pelas linhas de pesquisa são a base para estruturação dos trabalhos de pesquisa e do aprofundamento dos estudos dos mestrandos.

Os programas investigados nesta dissertação, em grande parte, enfatizam em suas linhas de pesquisa a busca e construção de conhecimento em áreas como empreendedorismo, estratégia, cultura organizacional, inovação e tecnologia, competitividade e administração mercadológica. O estudo aprofundado destes temas contribui para a ampliação do conhecimento técnico e crítico da área, porém, parecem não promover a efetiva reflexão sobre a atividade docente no ensino superior.

Os dados demonstram a existência de apenas uma linha de pesquisa, em um dos programas, que enfatiza o tema Educação em Administração: a do PPA/UEM-UEL. É possível constatar que não há um direcionamento, por parte dos



outros três programas, para atividades de pesquisa que tenham como foco de estudo a Educação em Administração e/ou a Docência no Ensino Superior em Administração.

O documento orientador, expedido pelos consultores da CAPES, que expõe o perfil dos cursos “A” complementa as afirmações anteriores. No item atividades de ensino e pesquisa há uma ênfase para a necessária coerência entre linhas de pesquisa e a proposta e objetivos do curso. Ou seja, se todos os cursos de mestrado acadêmico analisados têm como objetivo a formação de docentes, apenas um tem uma linha de pesquisa preocupada em discutir esse assunto.

#### 6.4 Sobre a Composição do Corpo Docente e Articulação entre Graduação e Pós-Graduação

A composição do corpo docente dos programas e a articulação entre a graduação e a pós-graduação permitem algumas conclusões acerca do que os programas propõem em termos de formação dos alunos.

Considerando as proposições dos programas, na descrição das atividades de articulação entre graduação e pós-graduação, percebe-se atividades mais estruturadas por parte de dois cursos (UEM/UEL e UFPR). As principais ações são voltadas para realização de seminários envolvendo alunos dos dois níveis e adoção de atividades de monitoria e/ou estágio de docência de alunos da pós-graduação junto aos cursos de graduação. Esse estágio é acompanhado e orientado pelos professores dos programas. As informações sobre o tipo de participação dos

docentes desses dois cursos, demonstra a presença de grande parte deles em atividades dos dois níveis.

Considerando a percepção de docentes e discentes dos programas de mestrado acadêmico (UEM/UEL, UFPR, UNISINOS), o mestrado da UFPR é o programa que apresenta maior diversidade e quantidade de trabalhos nesse sentido.

No mestrado profissional da UNINOVE constata-se uma interpretação diferenciada, por parte dos docentes, sobre as atividades de articulação entre graduação e pós-graduação. Os professores pesquisados citam como atividades de articulação o trabalho que desenvolvem na graduação (palestras, orientação de trabalho de conclusão de curso, cargos administrativos) sem considerar a necessidade de alguma relação ou integração efetiva entre docentes e discentes dos dois níveis de ensino.

Constatou-se também que os programas UNISINOS e UNINOVE, em sua descrição sobre atividades de articulação entre graduação e pós-graduação, referem-se a intenções e futuros trabalhos que poderão ser desencadeados, mas não citam ações efetivamente realizadas até o momento. Este fato é confirmado quando se verifica a ausência de professores da pós-graduação na orientação de alunos da graduação (no caso UNISINOS e UNINOVE) e até mesmo na condução de disciplinas em cursos de graduação (no caso UNINOVE). Há que se ressaltar, entretanto, que as informações de cada programa foram retiradas do relatório enviado à CAPES para avaliação no ano de 2001. Isso pode explicar, em alguns casos, que a percepção de docentes e discentes apresenta dados contraditórios em relação às propostas consultadas.

## 6.5 Sobre o Direcionamento das Ações Docentes para Formação de Profissionais para a Academia e/ou para o Mercado de Trabalho

A realização das diversas etapas previstas nos objetivos específicos da presente dissertação desencadeou uma série de reflexões sobre a questão da formação de mestres em Administração. Constatou-se que a pergunta de pesquisa – “as ações docentes em diferentes programas de pós-graduação em Administração, enfatizam a formação de profissionais para atividades de ensino e pesquisa ou outras relacionadas às demandas imediatas do mercado de trabalho?” – precisa ser percebida à luz de uma série de fatores envolvidos no contexto da formação de mestres, a saber: as perspectivas da CAPES, as propostas dos programas, o processo de avaliação da pós-graduação *stricto sensu*, a percepção de docentes e discentes, os diferentes contextos necessários para formar docentes e pesquisadores e profissionais para o mercado de trabalho.

Considerando as etapas efetivadas no sentido de responder ao questionamento proposto, pode-se constatar que:

- Desde 1965, todos os documentos oficiais consultados destacam que as funções do mestrado acadêmico se dividem entre a formação de docentes pesquisadores para a esfera acadêmica e a formação de recursos humanos para o mercado de trabalho.
- Como grande parte dos egressos dos mestrados acadêmicos se direcionavam para o mercado, e não para a academia, criou-se a modalidade da pós-graduação *stricto sensu* denominada de mestrado profissional, para atender às demandas desse mercado específico, ou seja, do setor produtivo.

- O processo de avaliação conduzido pela CAPES atua na tentativa de aperfeiçoar a organização dos programas, valorizando a coerência entre proposta do programa, corpo docente, atividades de pesquisa, atividades de formação, corpo discente, teses e dissertações e produção intelectual. Não há, entretanto, diferenças entre o processo de avaliação dos mestrados acadêmicos e mestrados profissionais.
- Todos os programas de mestrado acadêmico analisados (UEM/UEL, UFPR, UNISINOS) contemplam como objetivos tanto a formação de profissionais para a academia quanto a formação de profissionais para o mercado de trabalho.
- A fundamentação teórica consultada enfatiza, contudo, a necessidade de discussão e reflexão sobre o contexto onde atuará o profissional que está em formação. Portanto, formar docentes/pesquisadores e profissionais para o mercado, em um mesmo programa, implica em oferecer uma organização curricular, área de concentração e linhas de pesquisa, composição do corpo docente, articulação entre graduação e pós-graduação que permitam o direcionamento dos mestrados para o caminho da formação específica que desejam.
- Pode-se concluir então que, para os aspectos analisados nesta dissertação (objetivos dos cursos, área de concentração, linhas e projetos de pesquisa, organização curricular, articulação entre graduação e pós-graduação, percepção de docentes e discentes) os programas analisados apresentam em sua atuação, divergências entre a proposta e as diversas ações desenvolvidas. Muitas dessas contradições, podem ser vistas também na leitura dos documentos oficiais do sistema de pós-graduação no Brasil, que tanto na criação do mestrado acadêmico, quanto na criação do mestrado profissional e na avaliação realizada

pela CAPES, não diferenciam a formação para o mercado e a formação para a academia.

A partir da análise realizada nesta dissertação, é possível visualizar outros trabalhos de investigação que permitam aprofundar melhor o conhecimento sobre o sistema de pós-graduação nacional. Dentre eles estão:

- Ampliar a pesquisa apresentada, buscando, a partir de uma abordagem quantitativa, verificar a percepção de docentes, discentes e egressos sobre as ações docentes dos diversos programas de pós-graduação em Administração;
- A partir da teoria institucional, analisar se a avaliação da CAPES atua como um fator de isomorfismo dos programas de mestrado;
- Aprofundar estudos sobre os programas de mestrado profissional, a partir da análise de discurso dos documentos que permitiram a sua institucionalização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAGÓN, V.A. A avaliação da pós-graduação na América Latina – necessidades e tendências. In: **Infocapes**. v.6, n.4 p. 06-22, 1998. Disponível em: <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

BEIGUELMAN, B. Reflexões sobre a pós-graduação brasileira. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). **A Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Graffex, 1998, p. 33-48.

BETHLEM, A. **Gestão de negócios – uma abordagem brasileira**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CALDAS, I L. Propostas para a pós-graduação. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). **A Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Graffex, 1998, p. 85-98.

CACHAPUZ, A. A universidade, a valorização do ensino e a formação dos seus docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papyrus, 2002.

CAPES. **Mestrados em Administração. Cursos reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <[www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br)>, acesso em 10/03/2003.

CAPES. O perfil dos cursos A – critérios a serem adotados pelas comissões de consultores da CAPES na avaliação dos cursos de mestrado e doutorado. Documento disponível em: **Infocapes** V2 n3 julho/setembro/1994, p. 18-24. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)> acesso em 25/03/2003.

CASSELL, C. & SYMON, G. **Qualitative methods in organizational research: a practical guide**. UK, Sage Publications Ltda, 1994.

CAVALHEIRO, E. & NEVES, M.S. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). **A Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Graffex, 1998, p. 33-48.

COLTRO, Alex. **Da formação educacional e do treinamento do administrador: as contribuições dos grandes pensadores ocidentais**. In. Caderno de Pesquisas em Administração. São Paulo, vi n9.2trim/1999.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. 14ª ed. Campinas: Papyrus, 2002.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

DEMO, P. **Pesquisa – princípio científico e educativo**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DRUCKER, P. F. **A profissão do administrador**. São Paulo: Pioneira, 1998.

DRUCKER, P.F. **Administrando para o futuro – os anos 90 e a virada do século**. 6ª ed. Pioneira: São Paulo, 1996.

ESTRELA, M. A investigação como estratégia de formação contínua de professores: reflexão sobre uma experiência. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FIORIN, J. L. Considerações em torno do novo processo de avaliação. **Infocapes**. V6 n2/1998, p. 10-12. Disponível em : <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

GUIMARÃES, R. & CARUSO, N. Capacitação docente: o lado escuro da pós-graduação. **Infocapes**. v. 4, n.3, p. 07-18, 1996. Disponível em: <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

GUIMARÃES, J. A. & GOMES, J. Pós-graduação 2001: desempenho, perspectivas, desafios e riscos. **Infocapes**. V.8, n.4, p. 06-29, 2000. Disponível em: <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

LIBÃNEO, J.C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACIEL, I. S.; SILVA, E. M.; BUENO, S. S. A pesquisa na formação do professor: um olhar sobre a leitura no ensino fundamental. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCOVITCH, J. **A universidade impossível**. 2ª ed. São Paulo: Futura, 1998.

MARQUES, M.O. **Filosofia e pedagogia na universidade**. Ijuí: Unijuí, 1997.

MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). **A Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Graffex, 1998, p. 49-68.

MINAYO, M. C. De S.; **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec Abrasco, 1996.

MINTZBERG, H. & GOSLING, J. Educando administradores além das fronteiras. In: **Revista de Administração de Empresas**. v43 n2 Abr/maio/jun/2003.

MINTZBERG, H. A função do gerente. In: MINTZBERG, H. & QUINN, J.B. **O processo da estratégia**. 3. ed., Porto Alegre: Bookman, 2001, p. 34-48.

NETO, J.L. *et al.* Mestrado no Brasil – a situação e uma nova perspectiva. In: **Infocapes**. v3, 4/1995. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>

NEVES, E. C. Entre a memória e o projeto: o momento atual da pós-graduação no Brasil. In: PALATNIK, M.; ARRUDA, P.; MEIS, L.; LETA, J.; LEITE, F. (orgs). **A Pós-Graduação no Brasil**. Rio de Janeiro: Graftex, 1998, p. 49-68.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA (org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

PARECER 977/65. **Definição dos cursos de Pós-graduação**. SESU/MEC, 1965. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

PFEFFER, J.; FONG, C. O fim das escolas de negócio? In: **Revista de Administração de Empresas**. V43 n2, Abr/Maio/Jun/2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

I Plano Nacional de Pós-graduação 1975-1979. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. In: **Infocapes**. v6 n1/1998. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

II Plano Nacional de Pós-graduação 1982-1985. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. In: **Infocapes**. v6 n2/1998. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>

III Plano Nacional de Pós-graduação 1986-1989. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Docente. In: **Infocapes**. v6 n3/1998. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

RESOLUÇÃO n.º 05, de 10/03/83. **Fixa normas de funcionamento e credenciamento dos cursos de pós-graduação stricto sensu**. CFE/MEC, 1983.

RINESI, E. Universidade reflexiva e cidadania crítica. In: SANTOS, Gislene (org.). **Universidade formação cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

RUAS, R. Mestrado modalidade profissional: em busca da identidade. In: **Revista de Administração de Empresas**. V43 n2 Abril/maio/junho/2003 p.55-63.

RUAS, R. **Mestrado executivo, formação gerencial e a noção de competências: provocações e desafios**. Anais da 25º ENANPAD. Campinas, 2001.



SANTOS, L.L.C.P. Formação de professores e saberes docentes. In: NETO, A.S.; MACIEL, L.S.B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

SENGE, P.M. **A quinta disciplina: arte e prática da organização que aprende**. São Paulo: Best Seller, 2000.

SPAGNOLO, F. O mais e o menos do mestrado brasileiro. In: **Infocapes**. v6 n1/1998. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

SPAGNOLO, F. Aumentam os cursos “A” e “B”: consolidação da pós-graduação ou afrouxamento da avaliação – o futuro da avaliação da CAPES. In: **Infocapes**. V1 e 2/1995. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>.

SPAGNOLO, F.; GÜNTHER, H. Vinte anos de pós-graduação: o que fazem nossos mestres e doutores? In: **Ciência e Cultura**, v38, n10, 1986.

TARGINO, M. G. ; Avaliação dos cursos de pós-graduação: estímulo ou coersão? In: **Infocapes**. V7 n1/1999. Disponível em <[www.capes.gov.br/serviços/infocapes](http://www.capes.gov.br/serviços/infocapes)>

THERRIEN, J. O saber do trabalho docente e a formação do professor. In: NETO, Alexandre S.; MACIEL, Lizete S. B. (orgs). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais – a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VELLOSO, J. (org.). **A pós-graduação no Brasil: trabalho e formação de mestres e doutores no país**. Brasília: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2002.

WANDERLEY, L. **O que é universidade**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

YIN, R.K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAINKO, M.A.S. **Planejamento, universidade, modernidade**. Curitiba: All-graf, 1998.

## ANEXO 1

### QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES

O preenchimento deste instrumento de coleta de dados torna necessário o conhecimento, por parte do entrevistado, dos conceitos de academia e mercado de trabalho, que serão utilizados para a realização desta pesquisa.

**Academia** - refere-se ao *locus* onde as atividades de pesquisa e/ou docência são desempenhadas, normalmente em Instituições de Ensino Superior de caráter público ou privado.

**Mercado de trabalho** - identificado pelo conjunto de oportunidades de exercício profissional disponibilizado pelas organizações empresariais, públicas, privadas e do terceiro setor, que geram uma demanda por profissionais altamente qualificados para a sua gestão.

#### 1. Programa a que pertence:

- a) (  ) Mestrado em Administração UFPR
- b) (  ) Mestrado em Administração UEM/UEL
- c) (  ) Mestrado em Administração UNISINOS
- d) (  ) Mestrado Profissionalizante em Administração UNINOVE

2. **Formação:** Mestrado em \_\_\_\_\_ Doutorado em \_\_\_\_\_

#### 3. Qual é o seu regime de trabalho?

- a) (  ) parcial
- b) (  ) 40 horas/semanais
- c) (  ) dedicação exclusiva

#### 4. Tempo de atuação no programa de mestrado:

- a) (  ) até 03 anos
- b) (  ) de 03 a 05 anos
- c) (  ) mais de 06 anos

#### 5. Qual função exerce no programa?

- a) (  ) coordena o curso
- b) (  ) ministra disciplinas
- c) (  ) orienta trabalhos de dissertação
- d) (  ) orienta outros projetos de pesquisa

#### 6. Se ministra disciplina, a que grupo das disciplinas do programa ela pertence?

- a) (  ) grupo das obrigatórias
- b) (  ) grupo das optativas

#### 7. Cite a(s) disciplina(s) que ministra.

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**8. A que linha(s) de pesquisa do programa pertence(m) a(s) sua(s) disciplina(s)?**

---

**9. Nessa universidade, você é docente:**

- a)  somente da pós-graduação *stricto sensu*
- b)  da graduação e da pós-graduação

**10. Na(s) disciplina(s) que ministra no mestrado, sua metodologia de ensino tende mais:**

- a)  Ao desenvolvimento de atividades como estudos de caso, visitas técnicas, trabalhos práticos e outras formas, que buscam instrumentalizar os mestrandos para acompanhar as mudanças econômicas e sociais presentes na realidade, e para darem respostas rápidas, com ações de curto prazo no mercado de trabalho em Administração.
- b)  À condução de leituras e discussões que buscam dar embasamento teórico e epistemológico no campo da Administração, além de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade, com estímulo aos trabalhos de pesquisa e construção do conhecimento.

**11. Atualmente, orienta quantos trabalhos finais de mestrado?**

- a)  nenhum
- b)  de 1 a 3
- c)  de 4 a 6
- d)  mais de 7

**12. Que tipos de trabalhos finais de mestrado orienta?**

- a)  dissertações
- b)  relatórios técnicos/análises de casos/consultorias
- c)  desenvolvimento de instrumentos, equipamentos e protótipos
- d)  outros

**13. Seus orientandos realizam estágio de docência nos cursos de graduação?**

- a)  sim
- b)  não
- c)  não sei

**14. É pesquisador do CNPq?**

- a)  sim
- b)  não

**15. Tem algum projeto de pesquisa em andamento que esteja relacionado às linhas de pesquisa e área de concentração do curso?**

- a)  sim
- b)  não

**16. O(s) projeto(s) de pesquisa em andamento sob sua coordenação prevê a participação de discentes do programa de mestrado?**

- a)  sim
- b)  não
- c)  não tenho projetos de pesquisa em andamento

**17. De quanto foi sua produção científica no período 2001/2002 (considerando livros, capítulos de livros, artigos completos publicados em periódicos ou anais de congressos)?**

- a)  nenhum
- b)  de 1 a 3
- c)  de 4 a 6
- d)  mais de 7

**18. Dessa produção, quantos tiveram a co-autoria de discentes do mestrado?**

- a)  nenhum
- b)  de 1 a 3
- c)  de 4 a 6
- d)  mais de 7

**19. Desenvolve trabalhos que têm apoio financeiro de empresas públicas, privadas ou do terceiro setor?**

- sim
- não

**20. Você acredita que as ações que desenvolve na(s) sua(s) atividade(s) no programa estão mais direcionadas à:**

- a)  Formação de profissionais que terão como destino profissional a academia
- b)  Formação de profissionais que atuarão no mercado de trabalho
- c)  Contribuem tanto para formação de profissionais para a academia como para o mercado de trabalho

**21. Considerando a sua atividade no programa, é possível afirmar que desenvolve ações consideradas fundamentais para o atendimento das finalidades do programa de mestrado em que atua, estipuladas pela CAPES?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Não conhece as perspectivas da CAPES sobre o mestrado

**22. Dentre as atividades exercidas, considerando todos os docentes do programa, existe algum trabalho de articulação entre a graduação e a pós-graduação?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Não sei

**Se a resposta foi positiva, cite algumas atividades desenvolvidas:**

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

**23. Você considera que o programa onde atua atende as perspectivas da CAPES sobre o mestrado?**

a) ( ) Sim

b) ( ) Não

c) ( ) Você não conhece as perspectivas da CAPES sobre o mestrado

Explique:

---

---

---

---

## ANEXO 2

### QUESTIONÁRIO PARA DISCENTES

O preenchimento deste instrumento de coleta de dados torna necessário o conhecimento, por parte do entrevistado, dos conceitos de academia e mercado de trabalho, que serão utilizados para a realização desta pesquisa.

**Academia** - refere-se ao *locus* onde as atividades de pesquisa e/ou docência são desempenhadas, normalmente em Instituições de Ensino Superior de caráter público ou privado.

**Mercado de trabalho** - identificado pelo conjunto de oportunidades de exercício profissional disponibilizado pelas organizações empresariais, públicas, privadas e do terceiro setor, que geram uma demanda por profissionais altamente qualificados para a sua gestão.

#### 1. Programa a que pertence:

- a) ( ) Mestrado em Administração UFPR
- b) ( ) Mestrado em Administração UEM/UEL
- c) ( ) Mestrado em Administração UNISINOS
- d) ( ) Mestrado Profissionalizante em Administração UNINOVE

#### 2. Situação atual no programa de mestrado

- a) ( ) Está na fase de créditos
- b) ( ) Concluiu os créditos, está preparando a qualificação da dissertação
- c) ( ) Qualificou e está preparando a defesa
- d) ( ) Concluiu, é egresso do programa

#### 3. Atividade Principal:

- a) ( ) Docente de uma instituição pública
- b) ( ) Docente de uma instituição privada
- c) ( ) Empresário
- d) ( ) Consultor
- e) ( ) Executivo de uma organização pública/privada/terceiro setor
- f) ( ) Bolsista do programa
- g) ( ) Outra: Qual?

#### 4. Se docente, qual seu regime de trabalho?

- a) ( ) parcial
- b) ( ) 40 horas/semanais
- c) ( ) dedicação exclusiva

#### 5. Se não é docente atualmente, pretende seguir carreira docente após o mestrado?

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não

**6. Na época em que ingressou no curso, seu objetivo principal estava relacionado à:**

- a) ( ) Obter qualificação para o exercício de atividades na academia
- b) ( ) Obter qualificação para o exercício de atividades do mercado de trabalho
- c) ( ) Outro objetivo. Explique qual:

**7. Considerando as disciplinas que já cursou e outras atividades que tenha desenvolvido no mestrado, como projetos de pesquisa, dissertação, seminários, mini-cursos, etc. você acredita que o programa de mestrado a que pertence:**

- a) ( ) Está mais voltado para formação de profissionais para a academia
- b) ( ) Está mais voltado para formação de profissionais para o mercado de trabalho
- c) ( ) Está voltado tanto para a academia quanto para o mercado de trabalho
- d) ( ) O programa não qualifica nem para a academia, nem para o mercado de trabalho

**Justifique sua resposta** \_\_\_\_\_

**8. Quanto à metodologia de ensino dos seus professores do mestrado, você diria que ela tende mais:**

- a) ( ) Ao desenvolvimento de atividades como estudos de caso, visitas técnicas, trabalhos práticos e outras formas, que buscam instrumentalizar os mestrandos para acompanhar as mudanças econômicas e sociais presentes na realidade, e para darem respostas rápidas, com ações de curto prazo no mercado de trabalho em Administração.
- b) ( ) À condução de leituras e discussões que buscam dar embasamento teórico e epistemológico no campo da Administração, além de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade, com estímulo aos trabalhos de pesquisa e construção do conhecimento.

**9. No seu curso de mestrado são realizadas, regularmente, atividades articuladas entre alunos da graduação e da pós-graduação (ex: estágio docente, seminários, apresentação de trabalhos em eventos e publicações com a participação de discentes e docentes do mestrado e discentes da graduação)?**

- a) ( ) Sim, já participei de algumas atividades
- b) ( ) Sim, mas não participei de nenhuma atividade
- c) ( ) Não tenho conhecimento da realização de atividades articuladas entre a graduação e a pós-graduação.

**Se a resposta foi positiva, cite as atividades que você conhece**

**10. Durante o período em que você esteve no programa de mestrado, participou de algum projeto de pesquisa, ligado às linhas de pesquisa ou área de concentração do curso, em conjunto com docentes?**

- a) ( ) Sim
- b) ( ) Não
- c) ( ) Até o momento, não

**11. Durante o período em que você esteve no programa de mestrado, participou de algum trabalho de assessoria a empresas/visitas técnicas em conjunto com docentes?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Até o momento, não

**12. Durante o período em que você esteve no programa de mestrado, publicou algum artigo em periódico ou anais de congressos em conjunto com docentes?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Até o momento, não

**13. Que tipo de trabalho final de mestrado fez (ou pretende fazer)?**

- a)  dissertação teórica
- b)  dissertação teórico-empírica
- c)  relatório técnico/solução de trabalho prático
- d)  outro

**14. Você considera que o seu programa de mestrado atende às finalidades estipuladas pela CAPES para a pós-graduação *stricto sensu*?**

- a)  Sim
- b)  Não
- c)  Você não conhece as finalidades estipuladas pela CAPES para o mestrado

**15. A formação obtida no programa contribuiu para o exercício da sua atividade atual?**

- a)  Sim
- b)  Não

Justifique sua resposta \_\_\_\_\_



# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)